

INTRODUÇÃO

Esta dissertação emerge como resultado das indagações que foram surgindo em diferentes momentos de minha trajetória profissional: desde a minha formação acadêmica nos cursos de Educação Artística e Psicologia, até a atuação como professora em cursos de Pedagogia, habilitações Educação Infantil e Séries Iniciais.

No estudo do desenvolvimento e aprendizagem da criança, o papel do vínculo, da interação, do outro, do objeto, da brincadeira eram as minhas preocupações primordiais. Em especial os jogos imaginativos e o seu papel no desenvolvimento da infância colocaram-se como imperativos nos últimos cinco anos. Entender o seu caráter dinâmico e sua relação com as aprendizagens conceituais foram minhas vivências nos anos recentes. Esta trajetória levou-me a questionar qual o lugar da atividade lúdica na infância, seus desdobramentos no desenvolvimento infantil e sua relação com a atividade imaginativa.

Assim, este trabalho toma como foco o lugar que a atividade lúdica ocupa na Produção Acadêmica da área da Educação, considerando a Educação Infantil e Séries Iniciais. Nesta análise, buscou-se identificar as compreensões e perspectivas sobre a atividade lúdica (do jogo ou brincadeira), seu papel e significado no processo de constituição e desenvolvimento da criança, presentes na produção acadêmica brasileira, no período de 1995 a 2001. A análise da produção acadêmica teve por base o banco de dados da CAPES, que reúne as dissertações e teses defendidas no período.

Utilizamos o referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural para compreensão deste tema. Nesta perspectiva teórica buscamos a fundamentação do estudo e os pressupostos teóricos nela desenvolvidos nos referenciais teóricos dos Psicólogos Marxistas Vygotsky (1989, 1984, 1988, 1999, 1993); Elkonin (1998); Leontiev (2001); Usova (1976); Zhukóvskaia (1982); Jukovskaia (1990); Bondarenko e Matúsik (1987) e nas considerações de autores contemporâneos que discutem o tema: Jobim e Souza (1994, 2001); Smolka (2002); Sarmiento (1997); Kramer (1999, 2001); Benjamin (2002); Brougère (1998); Kishimoto (1998, 1999, 2002); Ortega (1995).

O objetivo proposto é o de contextualizar a produção acadêmica na área da educação e analisar como esta produção se posiciona acerca deste tema. Entendendo que o processo lúdico acaba por estar subordinado à instrução, verificaremos como as produções descrevem esses processos na educação infantil e nas séries iniciais.

Cabe questionar se as Universidades junto aos seus programas e linhas de pesquisa estão produzindo saberes sobre a atividade lúdica, suas relações com a aprendizagem, a dimensão imaginativa e o desenvolvimento da infância. Estão as Universidades cumprindo sua função social na consolidação de uma abordagem teórico-metodológica para a compreensão das relações entre a Educação e a Infância? Como a atividade lúdica, o jogo, a brincadeira estão representados nas produções acadêmicas da área da educação? Essas produções estão contribuindo para a educação da infância?

Outras questões acrescentam-se a estas e norteiam a investigação: Quais as tendências de abordagem do jogo apontadas pelas produções acadêmicas? As dissertações que trabalham o jogo na educação infantil apresentam diferenças em relação àquelas que enfocam o jogo nas séries iniciais? Quais são essas diferenças? Como o jogo é visto na passagem da educação infantil para as séries iniciais? O que se entende por jogo como recurso instrucional, didático ou metodológico? Como as produções têm descrito o papel mediador do jogo no processo de aprendizagem e suas relações com a atividade imaginativa no desenvolvimento das crianças? As produções resgatam a atividade lúdica como elemento que auxilia no desenvolvimento não só da inteligência, mas no conjunto do desenvolvimento do sujeito, de sua personalidade como totalidade?

Nosso trabalho busca verificar que tipos de concepções acerca da atividade lúdica estão presentes nas produções analisadas: aquelas que a compreendem com um caráter mais instrumental e que levam a um fazer pedagógico imediatista não refletido, ou aquelas que incorporam os referenciais teóricos metodológicos ancorados em sistemas explicativos do psiquismo infantil e de sua aprendizagem como processos histórico-culturais e que apontam a atividade lúdica como base para tal processo. Nossos resultados podem se tornar indicadores para verificar se os avanços científicos da área, particularmente as produções acerca da atividade lúdica, forneceram elementos para uma prática embasada cientificamente.

A escolha pela Educação Infantil e Séries Iniciais refere-se à compreensão que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) propõe para estes dois momentos do Ensino Fundamental: a educação básica.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa do tipo bibliográfico, de cunho interpretativo, utilizando-se do recurso da análise de conteúdo como técnica de investigação.

1 O contexto da Pesquisa: uma tentativa de superação da visão reducionista da infância e do desenvolvimento infantil

Novas formas de pensar a infância e o seu desenvolvimento vêm sendo tecidas como desafios na contemporaneidade. Propostas estão emergindo; porém, ainda há muito que pesquisar, descobrir nesta busca que se faz ao caminhar.

Essa busca encontra uma senda no olhar sensível daqueles que compreenderam que é necessário conhecer e ouvir a criança, suas linguagens, tendo como foco o seu ponto de vista. Entendendo-se que a partir desse olhar é que se poderão guiar as práticas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, temas estudados pela psicologia tais como a atividade lúdica, que inclui o jogo e a brincadeira, vêm sendo incorporados pela ciência pedagógica. A trajetória entre a Pedagogia e a Psicologia é marcada pela contraposição de concepções e saberes psicológicos que estudaram a criança como um ser abstrato e outras que a colocaram no lugar de sujeito histórico.

O enfoque abstrato de criança, pautado em teorias fortemente influenciadas pelo positivismo e liberalismo, configura o modo racional e teórico que fundamentou o entendimento acerca da criança durante várias décadas na educação brasileira sedimentando práticas reprodutoras, não críticas, e conferindo à didática um caráter instrucional e comportamental. Tais conhecimentos psicológicos, fortemente influenciados pela ideologia liberal, fizeram-se presentes desde a constituição da psicologia como ciência, e influenciaram os constructos teóricos da Escola Nova nas primeiras décadas do século XX.

Fundamentalmente importante é lembrar o processo pelo qual a ciência psicológica construiu sua sustentação e de como algumas de suas concepções foram incorporadas pela educação. Nesses dois movimentos, legitima-se a construção de conceitos sobre os aspectos evolutivos, seja cognitivos, afetivo-emocionais e psicomotores, de um ponto de vista exclusivamente biológico, não sendo consideradas as múltiplas dimensões presentes nos processos históricos e sociais, por meio dos quais a criança foi se constituindo.

Sobre esta complexa dimensão da constituição humana, Jobim e Souza (2001), ao desenvolver seus estudos sobre a psicologia do desenvolvimento, destaca que a mesma sustenta suas inovações, tanto metodológicas como conceituais, utilizando-se da idéia de que os processos progressivos de construção são independentes de motivos políticos ou

ideológicos. Desse modo, a psicologia, desenvolvida sobre base positivista, pretende garantir sua neutralidade ética e a privacidade de seus sujeitos. Essa psicologia defende que o seu principal objetivo deve centrar-se na explicação dos fatos do desenvolvimento humano, compreendendo que estes não são entidades produzidas socialmente, mas decorrentes de fatos naturais.

Jobim e Souza (2001) entende que esta Psicologia do Desenvolvimento está pautada no referencial biológico evolucionista e no enfoque pedagógico normativo. O primeiro buscou compreender a criança enfatizando a maturação biológica que, por sua vez, não contempla aspectos sociais do desenvolvimento, defendendo a evolução progressiva e por etapas das funções e capacidades psicológicas da criança. O segundo enfoque relaciona-se ao processo de socialização da criança nas etapas de seu desenvolvimento até chegar à idade adulta; esse enfoque está relacionado com o tempo de preparação ou capacitação à vida produtiva. Assim há um corpo de normas que organizam a ação educativa, são os “dispositivos institucionais de credenciamento à vida adulta”. (CASTRO, 1990 apud JOBIM E SOUZA, 2001, p. 43).

Sobre esse enfoque acrescenta a autora:

Desse modo, a noção de desenvolvimento psicológico passa a guiar e enquadrar a noção de normatividade pedagógica, ou seja, a psicologia do desenvolvimento constitui-se a serviço da produção de um saber que deve fornecer critérios para o sistema educacional agrupar as crianças segundo a evolução de suas capacidades cognitivas e aptidões específicas. Nesse sentido, as intervenções pedagógicas legitimam-se tendo por base o conhecimento produzido no interior das diferentes teorias do desenvolvimento, as quais, em sua grande maioria, defendem a evolução progressiva e por etapas das capacidades da criança. (JOBIM E SOUZA, 2001, p. 43).

Kramer (2001) entende que, ao definir-se o desenvolvimento por etapas fixas aplicadas ao desenvolvimento da linguagem e socialização da criança, estaremos enfocando uma compreensão de criança como ser incompleto, negando-lhe a sua humanidade, já que esta terá que ser alguém na vida adulta, quando deixar de ser criança.

Nos desdobramentos deste processo, constitui-se uma representação abstrata da criança, ao trazerem discursos e conhecimentos sobre a mesma tendo por base somente as representações e interpretações que os adultos fazem sobre ela. Sem realmente conhecerem o que pensam as crianças, sem respeitarem seu ponto de vista e utilizando-se de modelos reducionistas, acabam por enquadrá-las em um “dever ser”, com base em um modelo de ciência que pressupõe conhecer a criança. Por outro lado, nestas representações a criança como um sujeito histórico e concreto desaparece e a escola, com suas práticas ordenadoras, constitui a figura do aluno.

As abordagens presentes na educação pautadas na psicologia do desenvolvimento, tendo por base o modelo biologicista e demarcado por estágios, vão propor uma racionalização da infância. O enfoque da ciência psicológica que faz inferências e abstrações interpretativas sobre as crianças esquece de vê-las por si próprias. Neste enfoque a criança é destituída do seu lugar de produtora de cultura, considerada como sujeito adaptável ao meio, portanto não criativo, acrítico e a-histórico. Disso resulta uma prática entranhada dessas crenças em direção à homogeneização e estereotipização e em detrimento da atividade lúdica. Esta compreensão sobrepõe o olhar do adulto sobre a criança, sobre sua atividade lúdica, limitando o olhar para uma direção que se pauta nos modelos pré-concebidos e não naquilo que a criança produz como processo seu e próprio da infância.

Para Jenks (2002), a infância revela um paradoxo constante. Retomando a inúmeras perspectivas, sejam elas antigas ou recentes, irão revelar o paradoxo sob diferentes formas. Sobre essa multiplicidade de olhares sustentados pela interpretação ou pela ideologia adulta, reflete o autor:

Em que é que pensamos ao contemplarmos as crianças? Se as vemos como puras, bestiais, inocentes, corruptas, cheias de potencial, tabulas rasas, ou mesmo como encaramos os nossos Eu de adultos; se elas pensam e raciocinam como nós; se estão imersas numa vazante de inadequações ou se possuem uma clareza de visão que, pela experiência, perdemos; se as suas linguagens, jogos e convenções são alternativas, imitações ou precursoras toscas das nossas próprias, mais adultas, ou simples trivialidades transitórias e impenetráveis, divertidas de testemunhar e colecionar; se elas estão constrangidas e nós alcançamos a liberdade ou se, pelo contrário, nós assumimos o constrangimento e elas é que são verdadeiramente livres – todas estas considerações e outras para além destas, continuam a marcar a nossa teorização sobre a criança na vida social. (JENKS, 2002, p. 186).

De acordo com o autor, nós transformamos a criança num adulto como nós próprios. As questões passam pela relação criança-adulto, em termos que abrangem tanto a dimensão teórica como a vida cotidiana, no sentido da qualidade da relação ou de um olhar para os direitos e a ética. Assim, a criança é constituída em relação à concepção do adulto e dela se retira a noção precisa da adulez.

O adulto moldado pelas teorias tradicionais, tanto da psicologia quanto da sociologia, atribui a ele o protótipo da racionalidade, da competência, da maturidade frente aquele sujeito de pouca idade: a criança, essa entendida como inacabada, incompleta. Esta discriminação, em termos de competência sociocognitiva, torna-se explícita de acordo com o autor, nas teorias psicológicas relativas aos processos de aprendizagem, porque “é neste contexto que se considera que se tornar adulto é um processo de constituição de uma racionalidade singular e altamente específica”. (JENKS, 2002, p. 205).

Segundo Sarmiento (1997), as crianças, nesta visão, são cidadãos “de segunda categoria”, uma vez que lhes é negado o seu lugar como atores sociais, castrando-lhes a possibilidade de dialogar com o adulto e interferir na proposta do adulto e transformá-la.

Na perspectiva histórico-cultural, as crianças nas brincadeiras imitam e reinterpretam o mundo dos adultos. Nesta perspectiva as crianças não só vão conservar e dar continuidade ao mundo social dos adultos, mas irão principalmente dar respostas gerando juízos e interpretações, contribuindo para transformar as formas sociais. As crianças desse modo participam ativamente e não passivamente. Assim, não só os adultos irão intervir no mundo da criança, mas as crianças em contrapartida irão intervir junto dos adultos.

Com base nesta compreensão de infância, Kramer (2003) indica que, no trabalho pedagógico junto a Educação Infantil, não se deve prender as crianças às carteiras. Afirmar que o que é característico neste trabalho são experiências lúdicas e estéticas, com caráter de conhecimento científico. Entende que se deva ampliar o repertório cultural delas, utilizando-se como instrumentos da prática o brincar em suas várias formas, no momento em que passam a ser também criadores e autores. Enfatiza a importância de trabalhar a literatura, teatro, música, a dança, o encontro com a produção artística da cultura, visitas a museus, enfim, as artes em geral. É necessário que o professor também se aproprie desse acervo cultural e o utilize como mediadores na educação e expressão da criança, nas suas diferentes linguagens.

De outro modo, ao não conhecer a importância dessas atividades para o desenvolvimento da criança, é fácil torná-las meros copistas ou aprisionados a modelos e conteúdos, procedimentos os quais a educação cristalizou e naturalizou como legítimos da função educativa.

Quando pensamos em uma formação cultural, estamos buscando a cidadania da criança, colocando-a no lugar de autora e produtora social na e da cultura, a qual tem por direito receber, independente de classes sociais ou das desigualdades sociais. A preocupação de que a criança desfrute daquilo que a cultura pode oferecer deve estar presente no projeto político pedagógico escolar, o que permite uma forma de garantia dos direitos da infância. Nesse sentido, as políticas que olham para a criança como sujeito de direitos precisam também garantir a formação cultural da criança e do professor.

Na escola se verifica que um dos grandes problemas é negar a criança que está no aluno; então, como pensar a criança na instituição escolar? Como não matar a criança na instituição e voltarmos aos velhos modelos de relação de autoridade em que o aluno é passivo e mero receptáculo? Como superar o brincar e o jogo banalizado resgatando o caráter humano do brincar? Como exercer a liberdade e compatibilizar com o modelo de sistematização de

conteúdos?

Segundo Kramer (2003, p.62), há uma idéia na cultura institucional de que temos crianças na educação infantil e alunos no ensino fundamental. A autora lembra que “temos - ou precisamos - ter crianças sempre”.

Dando vez à atividade lúdica como expressão da linguagem da criança, da sua imaginação, valorizando sua auto-estima e respeitando-a em sua individualidade, poderemos mudar as práticas, pensando também em uma educação que priorize a sensibilidade e respeite, sobretudo, os processos de criação e imaginação da criança, que são dimensões que a constituem, como sujeito mediado pelas relações estabelecidas com os outros no contexto sociocultural. Kramer indica que educar para a sensibilidade e para o olhar mais humano é a possibilidade de superar a barbárie, tão presente no cotidiano de nossa realidade. Jobim e Souza (1994) também lembra que a atividade lúdica resgata esse sentido humano: valorizar a imaginação, a criação da criança, a experiência sensível, nos coloca num lugar mais reflexivo diante da experiência da racionalidade tão técnica quanto a que estamos mergulhados hoje.

2 A Brincadeira e o Jogo viram coisa séria: Lúdico ou Instrução?

Muitas pesquisas foram realizadas em torno do jogo desde o início do século passado. Poderíamos destacar algumas, porém neste momento enfocaremos a perspectiva atual das teorias acerca do jogo.

Um dos problemas que os educadores da infância apontaram, segundo Kishimoto (1998), é a tentativa de conciliar o jogo e a educação. Podemos citar algumas das dúvidas que se apresentam no cotidiano da escola: o jogo e os materiais pedagógicos são a mesma coisa? Em outras palavras, o jogo como atividade lúdica tem um fim em si mesmo? Ele por si só cumpre seu próprio objetivo ou é ele um meio para alcançar objetivos e resultados?

O jogo no seu papel educativo atualmente é considerado sob duas possibilidades: uma que aponta seu papel na aprendizagem e desenvolvimento da criança, como função educativa, e outra que considera o jogo com sua função lúdica. Embora paradoxais, a possibilidade de integração das duas dimensões é que leva ao equilíbrio.

Quando a função lúdica é sobrelevada em detrimento da educativa, temos uma reedição do espontaneísmo, enfatizando o caráter livre e espontâneo do jogo e naturalizando as aprendizagens, já que não se consideram as mediações e relações sociais presentes no jogo.

Quando, por outro lado, este se pauta só na função educativa, corre-se o risco de haver apenas uso didático, isto é, desconsideram-se outras dimensões que estão presentes no processo de ensino-aprendizagem, como a dinâmica da personalidade da criança, suas necessidades individuais, enfim, aspectos que contemplem seu desenvolvimento integral.

Necessário se faz neste processo o papel ativo do educador, sua influência direta na atividade cognitiva da criança, bem como na formação de sua personalidade. Nesta discussão do uso didático do jogo, quando projetada apenas sua utilidade pelos materiais utilizados, nega-se o processo social da aprendizagem e a presença ativa do educador.

No momento em que o jogo se define como um objetivo, uma ferramenta de avaliação, como no exemplo de um jogo de quebra-cabeças ou de encaixe, a ação lúdica acaba por restringir seu ato livre a uma finalidade de trabalho e exigências. O brinquedo neste papel cede seu lugar à função de material didático. Ferramenta de avaliação é aqui entendida no sentido de se conhecer a capacidade cognitiva da criança, por exemplo, sua capacidade de compreensão das proporções, tamanho, simetria, espessura, profundidade e de assimilar as noções geométricas, raciocínio espacial, a função planejadora antes de se construir algo etc. Quando, no entanto, no mesmo jogo de quebra-cabeças suas peças são utilizadas pela criança para outra finalidade, como por exemplo, a de fazer alguma construção com elas (um carro, uma casinha), independente da lógica que o jogo exige e do modelo de jogo proposto, sobrepõe-se aí a função lúdica.

Outra discussão também importante é a contraposição entre o jogo e o ensino: por um lado, a atividade designada a desenvolver habilidades e preparar cognitivamente a criança e, por outro, o caráter não sério, característica da atividade lúdica. Assim, estabelece-se a dúvida: o jogo perde o caráter lúdico quando é utilizado como recurso de ensino?

Kishimoto assim esclarece esta questão:

[...] blocos lógicos servem para ilustrar a matemática de conjuntos e quebra-cabeças e jogos de encaixe destinam-se ao desenvolvimento da atenção, percepção e habilidades intelectuais e motoras.

Tais experiências são exemplos de jogos ou materiais pedagógicos? É a pergunta que se colocam professores, sobretudo os de educação infantil.

As dúvidas parecem localizar-se na substituição de antigos materiais didáticos como mapas-múndi, livros e cartazes por objetos conhecidos por brinquedos (jogos da meccano, quebra-cabeças).

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conhecimentos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico. Um mesmo objeto pode adquirir dois sentidos conforme o

contexto em que se utiliza: brinquedo ou material pedagógico. (KISHIMOTO, 1998, p. 13).

Qual a função e o papel do jogo na educação infantil? Essa é uma polêmica que se coloca. Questionamento que os estudiosos conciliam dizendo que o jogo utilizado na escola sempre cumpre funções dentro de uma finalidade educativa; que também estará atuando no desenvolvimento integral da criança, desde que respeite o ato lúdico e a possibilidade de expressão da criança.

Assim, segundo Kishimoto (1998, 1999), se a criança agir livremente no jogo simbólico do faz de conta, imitando as funções dos adultos que vivem no seu meio, sua aprendizagem estará garantida pela própria situação de aprendizagem que o jogo propicia: as relações entre os iguais, as trocas e as parcerias com o professor nas brincadeiras, a possibilidade de manifestação do seu imaginário no uso de objetos significando suas intenções e fantasias, mesmo na ausência do seu significante. Neste processo, garantir-se-á o seu desenvolvimento integral, não só do aspecto cognitivo, mas também de sua personalidade.

Para a autora, autores como Huizinga (1951, apud KISHIMOTO, 1998), Callois (1967 apud KISHIMOTO, 1998), Henriot (1983 apud KISHIMOTO, 1998), entre outros, destacam o aspecto principal do jogo, tendo este como caráter típico a liberdade, e acrescentam à prática pedagógica essa dimensão lúdica, preservando o brincar da criança. Nas suas palavras:

Desde que não entre em conflito com a ação voluntária da criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças. (KISHIMOTO, 1998, p. 19).

Vários autores utilizam a possibilidade do uso do jogo na escola, conciliando a função educativa e a lúdica. A autora acrescenta que Chateau (1987, apud KISHIMOTO, 1998) via no jogo um meio de preparação para o desempenho futuro no trabalho, garantindo a preparação para a vida adulta. A escola, para esse autor, tem uma natureza que é distinta, tanto do jogo quanto do trabalho. Com base neste pensamento afirma:

Não se pode pensar em uma educação exclusivamente baseada no jogo, uma vez que essa postura isolaria o homem da vida, fazendo-o viver num mundo ilusório. (CHATEAU, 1987 apud KISHIMOTO, 1998, p. 21).

Outro autor apontado pela autora, Campagne (1989 apud KISHIMOTO, 1998), tem a preocupação com a organização do espaço para estimular as brincadeiras, analisando a disponibilidade dos materiais para a criança. Já Alain (1957 apud KISHIMOTO, 1998)

afirmará que é necessário o uso do jogo na escola, de modo que contemple a possibilidade da criança errar e aprender com ele, valorizando a liberdade da criança nesse exercício sem que haja constrangimento.

Usualmente, o jogo é entendido como atividade não séria, atribuindo-se a ele o valor do ócio, porque se contrapõe ao trabalho. O jogo é apontado por Huizinga (apud KISHIMOTO, 1998) por possuir a característica de ser atividade não séria, não tem significado de oposição ao jogo sério, mas como sinônimo de alegria, riso, que faz parte da brincadeira. Não significa que a brincadeira infantil deixa de ser séria, porque para a criança ela é tão importante quanto para o adulto é o seu trabalho.

A preocupação com o lugar do jogo na educação teve sua gênese com Froebel, significando a possibilidade de livre expressão da criança, valorizando a ação do brincar. Dentro do enfoque naturalista e romântico, esta visão contribuiu por considerar importante para o desenvolvimento da criança os materiais educativos como possibilidades de instrução. Segundo Brougère (1998), antes de Froebel e da concepção romântica, tinha-se o jogo como oposição ao trabalho, inclusive o escolar; para isso, havia necessidade de recuperar as forças, por meio da frivolidade. Esse pensamento era expresso em Aristóteles. Erasmo de Roterdã via no jogo a possibilidade de colocá-lo a serviço da educação, adotando a estratégia de que junto com ele se pudesse encaminhar a atividade didática, sem que a criança percebesse.

Para Elkonin (1998), antes mesmo que o jogo fosse objeto de estudos científicos, era utilizado amplamente como meio de educação infantil. Talvez o fato de o jogo ter relação íntima com a natureza da criança o fizesse tão importante nesse âmbito. Natureza entendida para eles como biológica, embora hoje salientamos sua origem social.

De acordo com Brougère (1998), a revolução romântica trouxe, por sua vez, um discurso com Rousseau como seu melhor expoente, mudando a concepção que se tinha da infância, colocando a criança como portador de valores. Porém, esses podem ser corrompidos pela sociedade, por isso o educador deve seguir a natureza da criança e conhecê-la, sem desrespeitar essa espontaneidade.

Com esse enfoque, abriu-se a possibilidade de estudar cientificamente a criança, considerando suas atividades como o jogo com um sentido e importância que já não era aquele da futilidade. O jogo surge como uma necessidade da natureza, testemunhado pelo seu caráter espontâneo. O jogo será, assim, atividade séria; entretanto, já não se opõe ao trabalho, mas o precede. Essa concepção está presente desde Froebel a Piaget, de Groos a Freud.

Nem mesmo essa nova visão do jogo colocando-o como atividade séria, na qual a criança estará envolvida em seu desenvolvimento, destitui e anula as outras visões que

afirmam ser o jogo oposto ao trabalho. Neste sentido, o mesmo continua tendo a conotação de atividade frívola, pois, ainda assim, carrega em seu bojo as marcas dos discursos anteriores, que subsistem paralelamente, confirmando seu caráter contraditório, presente na lenta mudança que se vê nas práticas. Com esse pensamento escreve o autor:

O surgimento de uma nova visão da infância não vai erradicar as outras visões, que subsistirão mais ou menos a seu lado. Nessas condições, o discurso sobre o jogo torna-se mais complexo, às vezes ambíguo ou contraditório. As antigas formas de relações podem ser descritas no quadro de um discurso que as justifica fundamentado em uma nova visão, valorizando o caráter educativo do jogo. Com efeito, se o discurso romântico faz um certo sucesso em detrimento do discurso antigo, nem por isso as práticas mudam. Frequentemente descobrimos acordos entre as diferentes concepções. Assim, o jogo da recreação ou do estratagema, presente na base de sua alteridade à educação, encontra-se justificado por um valor educativo que, na prática, ele nega. (BROUGÈRE, 1998, p. 203).

A ruptura com o pensamento romântico e espontaneísta foi o que possibilitou o estabelecimento da relação entre as duas noções de jogo, tanto lúdico como educativo. Assim, o paradoxo do conceito do jogo entre atividade séria e fútil e os rumos que toma ao longo da história, influenciaram a procura de uma definição científica para o jogo, que possa explicá-lhe a essência.

Destaca-se também que a superação do ideário da Escola Nova, o qual supunha uma visão biologicista e inatista do jogo e que entendia que pela brincadeira e pela imitação era possível por si só ocorrer o desenvolvimento natural da criança, por outras perspectivas mais críticas trouxe à luz questões e preocupações com relação à atividade da criança, já não explicando a origem dessa atividade como sendo instintiva manifestação do élan vital¹, segundo a teoria biológica de Bergson, mas como apropriação do fazer da humanidade nas atividades desenvolvidas. Na apropriação da cultura humana, o indivíduo torna-se sujeito na relação com os outros por meio da linguagem e das aprendizagens comuns.

¹ Conforme Suchodolski (1984), élan vital é um termo cunhado por Bérgeon para explicar a noção de desenvolvimento espontâneo ou a concepção irracionalista da evolução. Ao contrário de Darwin e Spencer, cuja teoria era a do evolucionismo tendo por base a adaptação natural, a evolução para Bérgeon não era sinônimo de adaptação. Para esse autor, élan vital resumia-se numa força criadora capaz de provocar a evolução, um impulso, sob a força interior de um processo espontâneo.

O caráter improdutivo que é dado ao jogo se deve ao fato deste estar implicado na sua própria natureza, isto é, a de não ter a preocupação com o resultado, mas com a atividade do brincar em si, tendo um fim em si mesmo. A psicologia histórico-cultural soviética aponta no jogo da criança a determinação de todas as possibilidades quer da formação da sua personalidade, quer de sua aprendizagem, quer dos processos superiores da consciência.

Nesta perspectiva, o jogo é compreendido também como brincadeira, utilizado como meio de educação. A forma como é desenvolvido o seu processo no ensino aprendizagem é o que dará o diferencial. Assim, a atividade lúdica envolve uma prática que não é apenas espontânea, há necessidade de um planejamento, de uma organização das crianças no seu espaço, sem que se caia na rigidez de um lado ou no espontaneísmo do outro lado. Todavia, junto com a criança, o educador preparado para compreendê-la em suas necessidades será capaz de auxiliá-la; porém, sua intervenção será sutilmente trabalhada de modo que não interfira no jogo, que deve ser participado, não imposto.

Quando Leontiev define a especificidade da atividade do jogo, que não se trata de atividade produtiva, afirma também que o jogo é livre da obrigatoriedade da ação, de algum tipo de dever ser, que é comum nas atividades dos adultos. Assim, por exemplo: a atividade da criança na escola de copiar a lição do quadro, não é jogo, mas atividade produtiva, pois se desenvolve objetivando um fim em detrimento, muitas vezes, até dos interesses motivacionais das crianças. Por outro lado, na brincadeira a criança é capaz de criar as regras de acordo com seus interesses, sendo que essas determinarão suas ações a partir de então. A criança é livre para fazer operações substituindo objetos, mudando a sua condição, mas seguindo a particularidade do jogo que é a de conservar o mesmo conteúdo da atividade.

A criança nesse sentido tem no brincar e no jogo a atividade diretora ou principal², já que essa atividade não é espontânea como entendia a Escola Nova. A criança brinca não porque tem élan vital apenas, ou só por prazer, mas porque para se tornar humana ela tem necessidade social de brincar, construindo assim seus significados, apropriando-se dos conhecimentos, colocando-os em movimento para a produção de sua existência. A escola nesta perspectiva terá o papel da apropriação/socialização de Cultura Humana, não mais de processo de adaptação, mas o de transformação.

A criança é entendida aqui como capaz de produzir cultura dentro de sua atividade

² Atividade principal para Leontiev (2001) é a atividade cujo desenvolvimento irá administrar as mudanças que ocorrerão com a criança, na dimensão psíquica e na sua personalidade, é aquela que, para um determinado período, terá maior importância para o desenvolvimento seguinte da criança. Estas mudanças serão desenvolvidas e estruturadas nas vivências sociais dentro desta atividade e dela dependerá em grande parte o desenvolvimento psíquico da criança. A atividade principal, como sendo uma atividade psíquica, tem uma direção, um objetivo e um motivo.

principal que é o brincar. Criando elementos novos a partir dos velhos, vai gerando necessidades e motivos. Criando possibilidades de tornar-se humana, realizar trabalho e aprendizagens humanas no sentido da criação. O trabalho é a atividade específica humana e na criança se manifesta no brincar.

Para Engels (1976, 1979) o trabalho é sinônimo de ato criativo. No adulto o trabalho é historicamente desumanizador. O que a criança vive hoje na escola é a particularidade desta desumanização; já que as condições humanas no trabalho irão refletir na condição social do brincar na escola, e na condição social de ensinar.

A criança não vive o seu trabalho como o adulto, ela tem sua forma própria de vivê-lo dentro da sua cultura no ato de brincar. No entanto, na escola ela vive essa atividade humana controlada pelo adulto e não por ela própria. O jogo se torna, nesta perspectiva, uma forma de instrução e não mais de atividade lúdica livre. Como unir a atividade na sua base cultural e material, no seu valor formativo, sem perder o direito da criança de viver a atividade de brincar de forma autônoma e independente do ditame das regras dos adultos? Como superar o brincar e o jogo banalizado resgatando o caráter humano do brincar? Sem didatizar, sem virar técnica para um fim, acabando por desumanizar esta atividade mecanizando-a. O importante não seria o processo mais do que o resultado? Eis um desafio que se coloca na contemporaneidade: unir, brincar e ensinar sem perder o caráter da infância, tampouco da ludicidade na educação.

As pesquisas atuais apontam a importância do investimento educativo no jogo e a importância da educação social das crianças. Elkonin (1998), ao analisar o papel do jogo na educação, sublinha que existe uma tendência no campo educativo a universalizar o papel do jogo no desenvolvimento psicológico, atribuindo a este uma ação puramente mecânica e funcional relacionado aos aspectos didáticos. Informa que nos países socialistas, no trabalho educativo junto às crianças, destacam-se atividades didático-educativas que envolvem os interesses das crianças e neste trabalho se desenvolvem também diferentes formas de atividades infantis. Sobre essas atividades sublinha:

Trata-se das formas elementares de trabalho doméstico e auto-serviço, a atividade construtiva com inclusão de aptidões elementares para o trabalho, diversas formas de atividade criativa – desenho, modelagem, etc. –, explicações dos fenômenos da natureza circundante e da sociedade, para que a criança os compreenda, diversas formas de atividade estética – canto, ritmo, dança –, formas elementares de ensinar a ler, escrever, noções de matemática e, por último, o jogo protagonizado. (ELKONIN, 1998, p. 399).

Na opinião do autor, porém, é necessário antes de tudo definir com precisão de detalhes a preponderância tanto dos aspectos psíquicos quanto dos referentes ao desenvolvimento da personalidade da criança, que no jogo atuam. E assim definir o seu lugar no trabalho educativo do mesmo nos núcleos de educação infantil, para que esses aspectos não recebam impactos em atividades que os limitem.

Entretanto, no âmbito experimental da pesquisa, o estudo do jogo e sua importância para o desenvolvimento psíquico e a personalidade são impossíveis, já que não podemos retirar da vida da criança essa atividade e ver como ocorre o desenvolvimento sem ela. Assim, as pesquisas se limitam à análise teórica por meio da comparação com outros tipos de atividades.

Elkonin (1998) analisa a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico sem tornar limitada a sua importância à questão puramente didática. Acredita que uma análise apenas das aptidões, noções, faculdades e habilidades que o jogo poderá formar na criança restringe sua possibilidade, correndo-se o risco de não tomar o jogo na sua especificidade. Dessa forma, ficam em segundo plano seu caráter social e as aprendizagens que serão efetuadas a partir da observação e representação das relações sociais dos adultos no jogo.

Por outro lado, o autor não nega a possibilidade do uso do jogo para fins educativos, porém destaca a necessidade de se ampliar a atividade de forma que nela não se objetive apenas fins didáticos. Por exemplo, no caso de em um jogo de supermercado a criança aprende a contar, medir, pesar, somar, dar o troco, porém, isto de nada valerá se não estiver enfocado o aspecto das relações das pessoas no processo de compra e venda, e que, segundo o que as pesquisas apontam, é o que move o interesse das crianças no jogo, sendo o aspecto de maior importância, pois dele a criança faz aprendizagens verdadeiras sobre o mundo de forma mais ampla.

O autor entende que o jogo protagonizado, isto é, aquele nos quais as crianças interpretam papéis dos adultos, não se restringem a nenhum tipo de exercício de formação de hábitos, porque a criança não será um profissional ao observar as ações de um adulto na sua atuação profissional, apenas aprende com o mundo dos adultos e dele extrai o que é necessário à aprendizagem daquele momento no seu desenvolvimento.

3 Detalhando o plano da investigação

A presente dissertação compõe-se de três capítulos, dessa forma sistematizados: o primeiro capítulo realiza uma revisão teórica sobre o tema, abordando em um primeiro momento a teoria e história do jogo. Com o objetivo de lançar luzes ao objeto de pesquisa, apresentaremos as terminologias diferenciadas que definem a atividade lúdica, apresentando-a conforme sua significação e concepção em diferentes teorias. Aprofundaremos o estudo na perspectiva da psicologia histórico-cultural, apresentando sua compreensão sobre a atividade lúdica e sua relação com o desenvolvimento da criança. Nesta discussão nos pautaremos nas idéias dos autores soviéticos, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Bondarenko e Matúsik. Um tema em destaque neste capítulo é a compreensão da psicologia histórico-cultural sobre a utilização do jogo no processo educativo. Para tal, faremos uma discussão com base no seu uso histórico como ferramenta didática e educativa, contrapondo, em seguida, as proposições apresentadas por essa perspectiva teórica.

O segundo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa, detalhando a abordagem utilizada, a técnica de coleta de dados, os instrumentos utilizados. O universo pesquisado é apresentado por um resumo das dissertações analisadas.

O capítulo 3 discute e analisa as informações recolhidas, estabelecendo-se aproximações e diferenciações das concepções presentes nas dissertações sobre a atividade lúdica, bem como o cruzamento entre elas e as conclusões obtidas.

A metáfora utilizada nesta investigação é a do tecelão, pois esta representa o trabalho minucioso, desafiante e também dinâmico realizado pelo artesão dialogando, ao mesmo tempo, com a teoria e a prática, mergulhado num universo complexo que a trama da pesquisa compõe. Exige do investigador muita atenção, um ir e vir que vai da elaboração à re-elaboração; da construção à reconstrução, compondo um olhar próprio.

Tendo clareza da complexidade deste estudo e de que da sua totalidade conseguimos apreender algumas dimensões que irão compor o contexto, ainda que, diante dos limites impostos pela realidade, pensamos empreender um trabalho que venha a contribuir para a organização deste tema para a área, de forma a acrescentar elementos que possam servir à reflexão acadêmica, de modo a conduzir as pesquisas e as práticas que venha auxiliar na definição de mudanças curriculares necessárias ao entendimento da atividade lúdica na formação dos educadores da infância.

Capítulo I

HISTÓRIA E TEORIA DO JOGO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para empreendermos o desafio que nos apresenta esta pesquisa, tendo a atividade lúdica como foco na análise da produção brasileira, enfocaremos neste capítulo a discussão sobre a história e a teoria do jogo, destacando a abordagem da psicologia histórico-cultural. Para isso, implica também considerarmos as questões que se referem às terminologias que são empregadas, às questões de classificação, e ao uso diverso que os autores fazem tendo como ponto de partida o comportamento de brincar da criança.

Analisaremos, a seguir, o significado dos termos *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira*, buscando distinguir os termos, caracterizando melhor o nosso objeto de pesquisa, e assim, ressaltar a categoria de nosso estudo para melhor compreendê-la, para posteriormente procedermos com o aprofundamento teórico.

1.1 Diferenciando Jogo, Brinquedo e Brincadeira

A dificuldade em atribuir um significado único à palavra *jogo* é discutida por Brougère (1998) e Kishimoto (1998, 1999), que indicam ser comum empregar-se o termo *jogo* significando brincadeira e brinquedo, o que demonstra que falta diferenciação e rigor científico no seu uso. O uso dos termos é diversificado, recebendo diferentes conotações, de acordo com o autor que o emprega.

No vocabulário científico, segundo Brougère, se define *jogo* como atividade lúdica, permanecendo ainda um termo amplo. Há também a questão das atribuições que se apresentam conforme o termo se define na cultura, de acordo com a concepção que se tem de criança; por isso, definir *jogo* é considerado pelos autores uma tarefa complexa. São designadas várias conotações diferentes, embora haja especificidade em cada uma.

Assim, a categoria jogo pode ter significado de jogo de cartas de baralho, jogo de xadrez, de futebol, de amarelinha, de quebra-cabeças, de construção, brincar na areia, jogo de polícia e ladrão, jogos metafóricos, jogos políticos, jogos de salão, e muitos outros. A

especificidade é o que os diferencia. Desse modo, o jogo do faz-de-conta tem como característica a situação imaginária, que o coloca em uma situação distinta, por exemplo, do jogo de futebol que possui regras padronizadas e não há a necessidade da fantasia como condição de sua existência. Nos jogos de construção há a necessidade de habilidade manual e a representação mental do objeto que se deseja construir.

Faremos, a princípio, uma distinção entre jogo e brinquedo. De acordo com Kishimoto (1999), para o conceito jogo podem ser classificados os seguintes níveis de significados:

- 1- Como resultado do sistema lingüístico
- 2- Um sistema de regras
- 3- Significar um objeto

No primeiro nível, a noção de jogo vem do senso comum, de acordo com as projeções e interpretações das pessoas sobre o mesmo. A cultura de uma sociedade é que lhe atribuirá o significado sem, portanto, uma lógica científica na sua significação.

No segundo, são as regras explícitas que darão a característica do jogo. Jogo de xadrez, dama, futebol, as variadas formas de uso do baralho; em todos há diferentes regras conduzindo cada um dos diferentes tipos de jogo.

No terceiro, jogo se apresenta como objeto. O xadrez, por exemplo, como material de jogo, tem uma característica própria e inconfundível, incluindo as peças e o tablado de que é feito. Com ele, é possível jogar com o sistema de regras chamado de jogo de xadrez.

O brinquedo se difere do jogo, não havendo um sistema de regras necessário para seu funcionamento. O brinquedo é o instrumento que materializa a realidade ao ser utilizado nas representações que a criança faz, sendo esta livre para usá-lo como quiser. Ele é quem permite diversas brincadeiras, é o suporte das brincadeiras, um substituto dos objetos reais no caso da brincadeira do faz-de-conta.

A brincadeira é a ação que a criança tem para desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica. Utiliza-se do brinquedo, mas ambos se distinguem.

A tentativa de descobrir as origens do jogo e propor-lhe um conceito científico levou a psicologia histórico-cultural representada por nomes como Leontiev, Vygotsky, e Elkonin, entre outros, a debruçar-se nas pesquisas acerca do tema. No próximo item serão apresentadas as teorias acerca do jogo, utilizando-se como referência principal as contribuições de Ortega (1995).

1.2 Teorias sobre o Jogo

Na presente análise acerca do jogo em suas diferentes abordagens teóricas, não é nosso objetivo realizar um estudo profundo do tema, mas apenas revisar algumas concepções. Para isso utilizaremos a divisão proposta por Rosário Ortega (1995) sobre a abordagem psicológica do jogo infantil, qual seja: as teorias psicoafetivas do jogo, as teorias funcionalistas e naturalistas do jogo, e as teorias cognitivas do jogo.

1.2.1 As teorias psicoafetivas do Jogo

A teoria psicanalítica desenvolvida por Freud (1920 apud ORTEGA, 1995) é a teoria dos afetos profundos, estudou o comportamento lúdico e relacionou-o com o inconsciente, cuja natureza emocional é regida pelo princípio do prazer.

Vygotsky (1989) compreende que, para a psicanálise, a imaginação é um processo que tem origem no pensamento não verbal. Segundo esta concepção, se explica a origem biológica da necessidade de imaginar e fantasiar como forma de expressão de desejos inconscientes. Esta teoria entende que a libido precisa da descarga para o excesso de energia que fica represada pelo mecanismo de repressão, no qual os desejos mais profundos seriam reprimidos pela sociedade. Assim, desejos que foram reprimidos pela sociedade no processo de socialização da criança ficam no inconsciente e quando chegam à consciência são barrados; procurando uma via para manifestarem-se, encontram na forma substitutiva simbólica a expressão daquele desejo originalmente reprimido. A imaginação e a fantasia são formas de dar evasão a esses desejos. O jogo teria, então, o papel de servir de expressão desses sentimentos reprimidos pelo sujeito dentro do seu processo educativo.

Segundo Elkonin (1998), esta concepção teve influência nas teorias que estudaram o jogo, apesar de Freud não ter desenvolvido uma teoria do jogo. A psicologia profunda que após Freud explicava todos os fenômenos do comportamento e manifestações psíquicas pela lógica dos impulsos biológicos influenciaram a concepção de jogo de K. Buhler e Buytendijky. Para o primeiro, o prazer era o motivo da atividade e, para o segundo, os impulsos seriam as bases do jogo. Tal teoria considera três impulsos primordiais: o primeiro

impulso de liberdade; o segundo desejo de fusão com o meio, sendo que esse e o primeiro são opostos gerando a ambivalência; o terceiro, a tendência à reiteração.

Sobre o tema do jogo, desenvolveram-se teorias clínicas de valor terapêutico. Segundo Elkonin (1998), Anna Freud utilizava o jogo como forma de ludoterapia. Melanie Klein considerava o jogo um substituto da técnica de associação livre, empregada nas clínicas de psicoterapia, tornando assim conscientes os conteúdos guardados no inconsciente. Arminda Aberastury, na Argentina, também estudou as possibilidades terapêuticas do jogo.

Segundo Ortega (1995), Winnicott desenvolveu um modelo de interpretação do jogo infantil e estabeleceu que a forma da criança jogar tem relação com a forma de relacionamento que a criança estabelece com aquele que cuida dela, mãe ou adulto. As atividades lúdicas proporcionam confiança e segurança à criança no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, capacitando-a a relacionar-se e expressar-se livremente e compreender o meio por intermédio de suas interações.

1.2.2 Teorias funcionalistas e naturalistas do Jogo

Nos séc. XIX e início do séc. XX era corrente a concepção do jogo como meio de aliviar a tensão. Spencer (apud ORTEGA, 1995), compartilhando da concepção evolucionista, afirmava que, tal qual os animais, o homem gastava a energia excedente por meio do jogo.

K. Groos considerava que o jogo era um meio de garantir as capacidades básicas de sobrevivência futura, tanto nos animais como no homem. O jogo era um treino para as exigências futuras na sociedade adulta. Groos entendia que o ser vivo tem predisposições hereditárias que determinam seu comportamento. Seguindo essa perspectiva etológica, destacou a importância das atividades lúdicas na infância para desenvolver, por meio da aprendizagem, as habilidades necessárias à sobrevivência e manutenção dos hábitos relacionais básicos.

Segundo Elkonin (1998), para Groos a infância é um treinamento, um exercício prévio, preparando o sujeito para as adaptações que serão necessárias à vida futura. O sentido biológico de sua teoria relaciona o comportamento humano e o do animal, sendo que é no jogo que temos a base do desenvolvimento das aptidões comportamentais hereditárias, adaptadas às condições da existência por meio da formação de hábitos. Considerava o jogo como treino de instintos herdados, como ação espontânea, não levando em conta o caráter

social da formação dos processos de consciência, da imaginação, atenção, etc.

Claparède (apud KISHIMOTO, 1999) busca na psicologia da criança situar pedagogicamente o jogo, porém, sua tentativa estava sob influência do romantismo e da biologia que naquele momento eram tendências teóricas hegemônicas na Psicologia. O autor considerava o jogo como um veículo do auto-desenvolvimento, o que permitia ser um método natural de educação, contribuindo para o desenvolvimento da criança.

Schiller (apud ORTEGA, 1995) via no jogo uma predisposição interna, um instinto para o jogo a que o indivíduo seria impulsionado espontaneamente. Schiller dizia ser esta a atividade que dava prazer e que se opunha à atividade séria. Relacionava o jogo às capacidades artísticas e estéticas da pessoa.

De acordo com Ortega (1995), as teorias da primeira metade do século XX sobre a psicologia infantil tinham uma análise da atividade lúdica como caminho facilitador para a aquisição de habilidades motoras e uso de instrumentos. Nos estudos do jogo e domínio instrumental destacaram-se Kohler e posteriormente Bruner, que retomou tais trabalhos. Kohler estudou a influência que exercem as atividades lúdicas sobre as tarefas instrumentais e na resolução dos problemas práticos e verificou que, nas situações de jogo, é possível resolvê-las com mais rapidez e habilidade.

Koffka, um dos precursores da teoria da Gestalt, compreende a imaginação com base em uma tendência organicista e subjetivista, que é de base inatista. Conforme Elkonin (1998), Koffka não concordava que o prazer fosse motor da atividade lúdica, mas que a atividade, dependendo do desejo da pessoa, suscitaria prazer independente do êxito de seu resultado. O prazer que a atividade proporcionava estimularia novas atividades. Há que se considerar aqui a concepção teórica da Gestalt que irá afirmar os processos da consciência como fruto da percepção direta da realidade por meio dos sentidos objetivos e configurados na percepção de acordo com a história do sujeito, suas peculiaridades, enfim, sua individualidade. O aspecto social desse processo não é primordial nessa abordagem e por isso Elkonin considerava subjetiva essa forma de análise.

1.2.3 As teorias cognitivas do Jogo

Foi marcante a contribuição de Piaget nos estudos acerca do processo do conhecimento e do desenvolvimento do pensamento da criança. Tendo como base

epistemológica a teoria evolucionista e apriorística, estudou o comportamento natural das crianças e o relacionou com as formas espontâneas e adaptativas, nas quais a criança construía manipulando objetos, ou seja, pela ativação dos esquemas motores. Desdobravam-se, dessas ações, os esquemas mentais da cognição da criança. Segundo Ortega (1995), a origem do jogo era explicada com a mesma base conceitual que Piaget usava para descrever a inteligência.

Para Elkonin (1998), Piaget buscava conhecer a relação que havia no desenvolvimento da criança entre a atividade sensório-motora e as formas operatórias de pensamento, acompanhando, assim, a formação de conceitos. Dedicou-se ao estudo do jogo simbólico e do desenvolvimento da inteligência e percebeu que havia relação entre o jogo e o egocentrismo infantil.

Piaget compreendia o jogo como assimilação, ou seja, na estrutura do pensamento da criança há um equilíbrio entre assimilação e acomodação, a imitação por sua vez acompanha a acomodação. O jogo é o resultado da assimilação sobre a acomodação, sendo que, nesta dimensão, a relação da criança com o meio é transformadora e ativa. Este autor destaca três estruturas fundamentais do jogo: o jogo exercício, os jogos simbólicos, os jogos com regras. O jogo simbólico é o pensamento egocêntrico puro, conforme Elkonin (1998).

A crítica que é feita a Piaget é a de não ter relacionado as teorias do desenvolvimento e do jogo com a dimensão cultural, ficando sujeita a realidade à idéia egocêntrica da criança.

Todas as teorias apontadas até aqui colocam a criança isolada da sociedade que é o meio em que ela vive. Já para Vygotsky (1989), o sentido social é o que caracteriza a ação na atividade lúdica e o conteúdo da representação nos jogos.

O jogo tem origem social e é concebido como atividade estruturante do desenvolvimento da criança. Assim o descreve Ortega:

Todos os jogos são desta forma simbólicos e todos os jogos têm regras, porque todo jogo tem uma direção e um modo interno de operar nesta direção, o modo constitui a regra e o sentido reflete o que a sociedade vai indicando à criança a respeito de sua ação espontânea. (ORTEGA, 1995, p. 17).

Segundo Elkonin (1998), os objetos são substituídos significando outros objetos e são dessa forma transformados em signos para a criança. A explicação para a função simbólica do jogo infantil é a de que a criança não faz distinção entre o brinquedo e o que ele significa, mas a utilidade que terá nas representações que serão feitas com ele.

Afirma Ortega que a criança aprende os valores morais e as demais aprendizagens no cotidiano, conhece as características de personalidade das pessoas e as dimensões que a vida concreta abarca por meio dos jogos.

Vygotsky (1989) se opõe às concepções naturalistas e aquelas que descrevem o jogo somente pelo viés subjetivo. O jogo para ele não é evasão de energia excedente, tampouco está em outra instância que não tenha por base a vida concreta; ele nasce de uma necessidade, de um desejo frustrado pela realidade concreta e que levará à representação lúdica.

Ortega (1995) afirma que há uma necessidade psicológica que faz a criança imaginar, recriar a realidade de acordo com o seu desejo inatingível concretamente. O desejo ao qual Vygotsky se refere é um desejo de conhecer e de dominar os objetos e representações e de conhecer dimensões do conhecimento das coisas do mundo que as crianças ainda não acessam, como papéis adultos e comportamentos sociais. Vygotsky e colaboradores como Leontiev, Galperin, Elkonin, Rubinstein, entre outros, apresentam um estudo global e coerente do jogo.

Ortega (1995) entende que Vygotsky apresenta o pensamento mais amplo no que concerne ao estudo do jogo como forma educativa. A teoria do jogo da escola soviética abre possibilidades de fazer uso educativo e adequado do jogo. Nesta perspectiva, é necessário compreender como o jogo vai se constituindo, ao mesmo tempo, na história da humanidade e na história do sujeito particular.

1.3 O Jogo na História e na Ontogênese

No trabalho de busca da compreensão científica acerca do jogo, abordaremos a contribuição de Elkonin (1998) sobre este tema, em especial a origem histórica do jogo protagonizado. O autor, utilizando-se de dados antropológicos e etnográficos, demonstra que o surgimento do jogo protagonizado tem relação com o momento na história da humanidade em que ocorre uma mudança nos modos de produção em decorrência da divisão social do trabalho, o que teve como consequência o afastamento da criança do processo de produção. O olhar histórico e social é significativo para compreensão da origem do jogo, permitindo uma visão mais ampla e compondo a tentativa do autor de formular uma teoria geral sobre o jogo.

A natureza dos jogos infantis deverá ser compreendida ao longo dos tempos, relacionando-a com a vida da criança em sociedade. Na história do brinquedo há uma relação

direta de dependência entre o desenvolvimento da sociedade e o da criança. Comprova-se que não há uma base imutável do brinquedo ao longo do desenvolvimento da sociedade, isto é, refuta-se a idéia da estabilidade do brinquedo, de sua universalidade, de que os brinquedos sejam sempre os mesmos e de que a criança os usa sempre do mesmo modo, independente do tempo e do desenvolvimento da sociedade em que está inserida.

A aparente imutabilidade do brinquedo é explicada na teoria de Arkin (apud ELKONIN, 1998) com uma base inatista. Este autor acredita que o brinquedo responde a peculiaridades inatas e imutáveis na criança, desvinculada da tradição cultural, cuja ação poderia ser motivada por energia instintiva inata, interna. Elkonin (1998, p. 44) propõe outra explicação: “os brinquedos tem vida mais longa do que os utensílios de trabalho de que são imagem, e isso produz a impressão de que não mudam”. Assim, por exemplo, o arco e a flecha na atualidade não são mais usados como armas de guerra, mas desempenham um papel no mundo dos brinquedos infantis.

Com base na concepção histórico-social é possível entender por que as crianças usam determinados jogos e nesses utilizam determinados brinquedos, refutando-se assim a hipótese das teorias biologicistas acerca do jogo.

Na história do desenvolvimento do jogo protagonizado, nas sociedades primitivas com baixo nível de desenvolvimento, de acordo com os registros etnográficos, as crianças brincavam pouco e não havia ainda em seus jogos a protagonização. Essas acabavam por não desenvolvê-los devido à sua situação na sociedade, trabalhavam junto aos adultos, o que não significava exploração, mas um conhecimento aprendido e tradicionalmente passado dos mais velhos para os mais jovens. A imitação dos afazeres dos adultos se dava por uma ação direta e não como atividade protagonizada, assim, uma pequena enxada era feita para o tamanho da criança, e essa não era um brinquedo, mas instrumento que a criança deveria saber manejar o mais cedo possível.

Entre os povos caçadores era comum a criança manejar arco e flecha feitos para seu tamanho e com os quais aprendia também a confeccioná-los; eram exercícios para a aprendizagem cujo progresso era acompanhado pelos adultos. Há também raras ocorrências registradas do jogo protagonizado, tampouco havia algum registro que representasse as atividades laborais dos adultos, mas reproduzia aspectos da vida dos adultos proibidos à criança, como, por exemplo, uma cerimônia de noivado, descrita por Elkonin (1998), com base nas pesquisas etnográficas de M. Mead.

Com a evolução das forças produtivas, as ferramentas foram aperfeiçoadas dificultando seu manuseio; também as relações de produção repercutiram no espaço que as

crianças ocupavam na sociedade. Ficaram cada vez mais escassas as atividades de trabalho laboral em que as crianças pudessem participar com igualdade junto aos adultos. O aprendizado com ferramentas de tamanho reduzido já não era praticado. Desse modo, a ferramenta diminuída perdia suas funções principais, conservando apenas a aparência externa. Descreve Elkonin (1998, p. 77):

[...] enquanto o arco reduzido não perdia sua função principal, podendo disparar-se com ele uma flecha e acertar um objetivo visado, um rifle reduzido não passava da figura de rifle, com a qual não se podia fazer um disparo, mas apenas simulá-lo.

Nesta fase de desenvolvimento da sociedade, provavelmente apareceu o brinquedo no seu sentido próprio, na sua função simbólica, entendida não mais como instrumento de trabalho, mas como uma representação das ferramentas utilizadas no labor dos adultos, sendo possível com eles reconstituir os modos de vida dos adultos na sociedade.

A origem do jogo na ontogenia tem relação com a formação das ações no uso dos objetos na primeira infância, sob a orientação dos adultos. Ações com objetos são entendidas como modos de uso sociais que foram aprendidos e agregados aos objetos, ao longo da história. Os objetos não ditam o que a criança deve fazer, mas a ação irá depender do modelo que aprende com a ajuda dos adultos. Nessa ação conjunta deriva uma aprendizagem que é histórica, ou seja, há uma transmissão dos modos de atuar que foram planejados ao longo dos tempos e estão acumulados na cultura, passando de geração a geração, adulto e criança.

Frádkina (apud ELKONIN, 1998) estudou a gênese do jogo protagonizado e, para tal, pesquisou crianças muito pequenas (1 a 3 anos) no desenvolvimento das ações com objetos, verificando o aparecimento das primeiras proposições do jogo.

As ações das crianças pequeninas, no começo da sua infância, se formam junto ao trabalho dos adultos que atuam diariamente com elas. As crianças agem com os objetos limitados pela maneira como estes foram usados na atividade conjunta com os adultos, e repetem a ação executada pelos adultos. Aos poucos se ampliam as ações e o conhecimento de objetos diferentes, assimilados na ação conjunta com o adulto.

A criança passa a utilizar o objeto para diferentes finalidades, mediante a observação da ação dos adultos. Contudo, os objetos não têm relação substitutiva de um objeto para outro nas crianças de um ano e meio, mas há uma transferência da ação com os objetos. Assim escreve com o palito como se fosse um lápis, penteia a cabeça com o pente e depois penteia os objetos, o urso, a boneca etc.

Mais tarde poderá também, ao invés de usar o pente, substituí-lo por outro objeto com ação de pentear. A substituição só ocorre quando há necessidade de completar uma ação na qual o objeto habitual está ausente naquele momento e assim recorre a outro que pode desempenhar a função. Nessa ação substitutiva, o objeto que substitui e aquele que é representado, quase não têm semelhança. Um mesmo objeto pode substituir vários outros.

Nas representações, a criança utiliza os objetos que servem para uma mesma função, mesmo que sejam objetos diferentes e dispares. Assim, a caneta representa um termômetro, uma injeção, uma faca. Para a criança dessa fase, não há distinção entre os objetos, basta que com esse seja possível executar as ações que com o outro costumava fazer. Desse modo, tudo o que puder ser colocado debaixo da axila poderá ser um termômetro.

A criança poderá atribuir-se o nome do adulto na atividade lúdica que estará fazendo junto com ele, copia o que o adulto faz, mas ainda não assume o papel deste. Somente no final dos primeiros anos de infância, entre os dois anos e meio e três, é que começam a surgir os primórdios dos jogos de papéis. Com a boneca a menina executa ações de tomar banho e dormir, simulando uma situação com ações que se dão na continuidade e com lógica como ocorre na vida das pessoas.

1.4 O Jogo Infantil: uma atividade central para a constituição do psiquismo humano

Nosso objetivo, neste item, é destacar as principais contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para conceitualizar a atividade lúdica e sua importância no desenvolvimento dos sujeitos, ao longo da infância.

A importância do jogo para Vygotsky (1989) não se limita apenas a uma atividade que dá prazer à criança, satisfazendo seus desejos e necessidades; mas principalmente uma atividade que é síntese, naquele momento, de manifestação dos seus processos de imaginação.

Observando o que ocorre na infância, Vygotsky (1989) afirma que quando as crianças sentem desejos que não podem realizar imediatamente, experienciam estados de tensão que se resolvem no seu mundo imaginário. A contradição entre a necessidade de fazer, de agir e a impossibilidade real de fazê-lo mobiliza a criança a criar e jogo e realizá-lo. Esse conflito cria a situação imaginária. A criança muito pequena, antes dos três anos, age por meio de imediatismos, diferentemente do que começa a ocorrer nas crianças pré-escolares; não conseguindo esperar para resolver seus desejos, a criança pequena poderá esquecer-se depois

de relaxada ou ao distrair-se com outra coisa. A criança maior, por outro lado, diante do volume de tendências e desejos irrealizáveis e que conflitam com a impossibilidade concreta de materializá-los, não os esquece, mas recorre à situação imaginária no jogo para superá-los, utilizando-se da função psicológica da imaginação tão esquecida nos processos pedagógicos.

Nesta perspectiva, a função fundamental que o jogo exerce no desenvolvimento da criança, para o autor, é a de que com ele a mesma poderá libertar-se da “situação restritiva imediata” que as atividades do seu ambiente impõem, por meio da situação imaginária, utilizando-se da representação e da simbolização. O jogo passa a ter uma função mediadora entre os desejos da criança e o desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores³. As atividades, produtos dessas funções, são desenvolvidas no processo do brincar.

Leontiev (2001) dedicou-se às investigações sobre o jogo, também na perspectiva histórico-cultural, entendendo que ele é uma atividade especificamente humana. Segundo este autor, a diferença entre o jogo das crianças pequenas e o jogo dos animais

[...] reside no fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente atividade humana objetiva que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. (LEONTIEV, 2001, p. 120).

Portanto, o jogo ou brincadeira tem o seu motivo no conteúdo do próprio processo da atividade, que não se define por uma base instintiva e também não é atividade produtiva pelo fato de o seu alvo ser a ação em si mesma, ou seja, quando a criança brinca não o faz porque a atividade levará a princípio a algum resultado, mas o interesse está no conteúdo do processo de brincar.

O jogo é a atividade principal da criança. É assim designado não pela sua frequência em termos de quantidade de tempo que a criança dispense na sua atuação, mas definida como:

³ Funções psicológicas superiores são definidas por Vygotsky como aquelas estruturas que se diferenciam das estruturas elementares constituintes dos processos condicionados por determinantes biológicos. As estruturas que considera funções superiores da consciência são derivadas do desenvolvimento cultural, resultantes do uso de signos e tem a característica de serem especificamente humanas: “Nesta teoria talvez a característica mais fundamental das mudanças ao longo do desenvolvimento seja a maneira através das quais funções elementares previamente separadas são integradas em novos sistemas funcionais de aprendizado: Funções psicológicas superiores não se encontram superpostas, como um andar superior, sobre os processos elementares; elas representam novos sistemas psicológicos. Esses sistemas são plásticos e adaptativos em relação às tarefas que a criança enfrenta e em relação ao seu estágio de desenvolvimento. Embora possa parecer que a criança esteja aprendendo de uma maneira puramente externa, ou seja, dominando novas habilidades, o aprendizado de qualquer operação nova é, na verdade, o resultado do (além de ser determinado pelo) processo de desenvolvimento da criança”. (VYGOTSKY, 1989, p. 141).

Aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2001, p. 122).

Elkonin (1998), um dos colaboradores de Vygotsky e Leontiev, debruçou-se profundamente no estudo acerca do jogo. Afirma que o jogo como atividade humana é definido também como tendo origem social: “é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais” (ELKONIN, 1998, p. 20). O jogo para este autor também é entendido como principal tipo de atividade das crianças pequenas, cujas relações sociais são por elas reconstruídas, mas sem finalidade utilitária. O que define o conteúdo do jogo e faz as crianças jogarem são as relações entre as pessoas na esfera das atividades humanas, cujo interesse se dirige à participação na vida dos adultos. É uma forma particular de atividade da criança cujo objeto é o adulto.

Elkonin (1998) afirma que durante a evolução das brincadeiras, no final da fase pré-escolar, a ação humana começa a ser observada de forma mais clara nos seus aspectos relacionais. Desse modo, o motorista de ônibus não apenas atua com o carro, mas estabelece relações com as outras pessoas: o cobrador, os passageiros, com as pessoas no trânsito, etc. A criança descobre as relações das pessoas entre si nas atividades realizadas pelos adultos. Nos jogos de grupo já há relações humanas envolvidas entre os participantes nas quais existem acertos em relação ao argumento, aos papéis e há uma subordinação às regras estabelecidas para efetuar-se a atividade lúdica. A criança desenvolve a consciência das regras do jogo, e a partir daí começam a desenvolver-se os jogos com regras. Neles as regras são explícitas, ou seja, incluem objetivos da brincadeira, que devem ser seguidos à risca para que o jogo possa acontecer.

Afirmam Bondarenko e Matúsik (1987) que é fundamental que não sejam apenas oferecidas às crianças informações de como os adultos desenvolvem suas atividades no cotidiano: como constróem suas casas, como fazem a comida, lavam as roupas etc. Limitaria a imitação das crianças apenas às ações das atividades dos adultos, sem compreender o sentido que há por detrás delas, o motivo e a importância do trabalho na vida. Essa percepção isolada, sem reflexão, empobrece o conteúdo do jogo.

A título de análise, nas pesquisas de Elkonin (1998), se distinguem no jogo o tema e o conteúdo; o tema será o fenômeno que será reconstituído pela criança, o conteúdo é o aspecto central ou argumento. Neste sentido, evidenciou-se nas pesquisas realizadas que o conteúdo do jogo sempre gira em torno da atividade do homem e das relações sociais entre as pessoas,

independente da variação de temas que venham a se compor. Este depende também das possibilidades e oportunidades que a criança tem de adentrar mais profundamente no universo das relações e atividade dos adultos. De acordo com o que a criança observa, ela poderá ter uma idéia mais profunda ou superficial da atividade humana.

Elkonin (1998) defende que a unidade fundamental do jogo é a situação fictícia, lugar onde a criança adota o papel dos adultos e suas funções sociais. Ocorre neste processo a interiorização das relações sociais e das atividades dos adultos, as quais se incorporam às ações da criança, passando esta a representá-las no jogo de maneira muito particular, com significados do mundo adulto. Ao atuar por meio de papéis interiorizados na imitação das ações dos adultos, as crianças assimilam as regras de conduta social, formando sua personalidade. Compreendendo a importância dos jogos criativos, este autor estudou particularmente o jogo protagonizado, sua natureza, gênese e conteúdo, bem como sua importância para a vida e o desenvolvimento da personalidade da criança.

Os resultados obtidos nas pesquisas de Elkonin (1998) e seus colaboradores mostraram que o caminho de desenvolvimento do jogo protagonizado segue o seguinte percurso: da ação concreta com os objetos até à ação lúdica sintetizada, e dela o passo seguinte é a ação lúdica protagonizada. Exemplifica de maneira esquemática o caminho para o jogo protagonizado assim: “há a colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe” (ELKONIN, 1998, p. 259).

Segundo Elkonin (1998), os jogos comuns das crianças pré-escolares são jogos de enredo, que possuem uma situação imaginária dentro da qual a criança desempenha uma função social e humana. Nele a criança cria uma situação apropriada ao jogo e um enredo do jogo, no qual haverá sempre regras condutoras da ação, porém estarão implícitas no papel a ser desempenhado. Mais tarde, com o avançar da idade, as crianças começam a desenvolver nos jogos ações nas quais a situação imaginária fica latente, e as regras se sobrepõem no jogo, que então se caracterizará como um jogo com regras.

Os jogos com regras não surgem de forma aleatória, mas em função da própria atividade lúdica da criança, nos jogos de papéis e do desenvolvimento das necessidades que irão se acentuando no desenvolvimento da personalidade da criança. Uma criança pequena não consegue obedecer a uma regra que esteja explícita em um jogo porque, para isso, terá que haver uma compreensão maior das relações sociais, já que esses jogos envolvem mais de uma pessoa e a criança irá ter que se defrontar com a subordinação a certas regras estabelecidas pelo grupo como necessárias àquela ação lúdica. Mais tarde poderá haver uma melhor compreensão, em função do desenvolvimento das ações da criança no jogo e das

aprendizagens que irão se efetuar com as outras crianças de sua idade, com os adultos, com crianças maiores, que permitirão o alargamento de suas experiências e a compreensão em relação aos demais participantes do jogo.

Vygotsky (1989) delineou as bases do jogo no desenvolvimento humano afirmando a necessidade da criança subordinar-se às regras, mudar imaginariamente o comportamento tendo suas ações guiadas pelas regras do jogo. Assim, o jogo leva a criança a comportar-se além do padrão de sua idade, oportunizando à mesma um grande desenvolvimento e abrindo espaço para criação daquilo que o autor chama de uma zona de desenvolvimento proximal⁴. Para o autor é aí que se encontram possibilidades do desenvolvimento da personalidade e onde deveriam atuar os educadores e a Pedagogia.

Desta forma, a criança vivencia os papéis representando-os com convicção e vivacidade. A unidade fundamental do jogo é a possibilidade de transformar os objetos sem significado em verdadeiros seres vivos. A partir da interpretação de papéis, a criança transforma seu comportamento e atitudes diante da realidade. O jogo é a atividade da criança que faz primeiramente surgir a imaginação e também a imitação, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Elkonin (1998) afirma que Vygotsky considerava a dimensão das motivações, das necessidades, de grande importância para a compreensão da origem do jogo protagonizado. As necessidades, segundo Vygotsky (1989), incluem tudo aquilo que é motivo para a criança agir. A mudança de um estágio de desenvolvimento para outro, isto é, o avanço que ocorre depende de conhecermos os seus motivos e necessidades, sem isso não poderemos mediar coerentemente o processo de desenvolvimento da criança, porque não estaremos entendendo aquilo que o move. Tampouco as teorias que apontam o avanço no desenvolvimento restrito a estágios que aguardam a maturação intelectual para evoluírem consideram a esfera das motivações e necessidades da criança. Neste sentido, analisa o autor:

A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo⁵. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade. (VYGOTSKY, 1989, p. 106).

⁴ Zona de desenvolvimento proximal, de acordo com Vygotsky (1989), é a distância entre o nível de desenvolvimento real, aquele que se verifica pela solução de forma independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que será determinado pela solução dos problemas com a orientação do adulto e companheiros mais capazes.

⁵ Na tradução de língua portuguesa da edição brasileira da obra *A formação Social da Mente*, de Vygotsky (1989), este se refere ao brinquedo, porém na análise do autor a categoria brinquedo é utilizada com o sentido de brincadeira, isto é, enquanto processo lúdico e não como objeto mediador instrumental, neste caso suporte da brincadeira.

Leontiev (1965, apud ELKONIN, 1998) propôs uma das primeiras publicações sobre o jogo e desenvolveu também estudos sobre as motivações e necessidades infantis. Para esse autor os motivos que levam as crianças a desenvolverem seus jogos estão relacionados à atividade em si, dizem respeito ao processo desta atividade. Considera que a motivação primordial da criança é a de ser e agir como adulto.

Afirma que:

O mundo dos objetos que a criança assimila vai ficando cada vez mais vasto para ela. Nesse mundo entram não só objetos que constituem o meio mais próximo da criança, objetos que ela própria pode manipular e manipula, mas também outros, de ação dos adultos, com os quais a criança ainda não pode operar na realidade e não estão ao seu alcance físico.

Portanto, a transformação do jogo na transição do período da mais tenra infância para a idade pré-escolar baseia-se na ampliação do círculo dos objetos humanos cuja assimilação se nos apresenta como uma tarefa e cujo mundo chegam a conhecer no transcurso do seu desenvolvimento psíquico. (LEONTIEV apud ELKONIN, 1998, p. 402).

Segundo Leontiev (2001), o que confere a passagem de um estágio para o outro é a mudança do tipo principal de atividade. Essa passagem é decorrente, por sua vez, das necessidades que emergem no processo de desenvolvimento da criança e que demandam novas habilidades, novas percepções que a farão compreender os fenômenos sob outra dimensão. Haverá, portanto, uma relação direta entre as mudanças das condições históricas e sociais e a determinação da atividade principal.

De acordo com as observações de Elkonin (1998), a motivação para a atividade lúdica é um problema importante que aparece nas pesquisas. As investigações do grupo de pesquisadores soviéticos acerca do jogo no desenvolvimento infantil avançaram no papel da situação imaginária, pesquisando a função na motivação para a atividade lúdica. Estes autores contrapõem-se às teorias que colocam o jogo como resultado da subjetividade, ou seja, das emoções.

Com a intenção de resolver esse problema acerca da motivação do jogo, a psicóloga L.S. Slávina (apud ELKONIN, 1998) pesquisou a importância da situação imaginária e o argumento na motivação para a atividade lúdica entre crianças pequenas:

somente quando no jogo infantil se dão uma situação imaginária e um papel, ele adquire para as crianças um novo sentido e chega a ser o prolongado jogo emocional que costumamos ver entre crianças dessa idade (SLÁVINA apud ELKONIN, 1998, p.251).

A autora observou que, quando não havia um argumento para o jogo, quando não era

dada uma direção temática às crianças, essas não se interessavam pelo jogo, ou este durava pouco tempo. A criança quando estimulada a imitar os papéis dos adultos satisfaz a necessidade de reproduzir fatos ricos em conteúdo e argumento. Verificou, também, que as crianças mais velhas fazem mais facilmente os acordos dos papéis que assumem. Têm mais organização e um plano de ação e lógica rigorosa; as ações vão mudando, mas respondendo a essa lógica, regida por regras que são obrigatórias e têm relação com o papel e o argumento da atividade lúdica. A regra estará presente em todo jogo protagonizado, pois está implícita no papel a ser desempenhado pelas crianças. Com as regras as crianças trabalham a atenção e sua concentração.

A explicação do porquê os jogos com regras surgem em um estágio posterior e não concomitantemente ao desenvolvimento do jogo de papéis em suas primeiras formas, está na evolução dos motivos do jogo. Na ação da criança pequena há uma necessidade de domínio dos objetos humanos, suas ações são dirigidas às descobertas da realidade objetiva. O sentido das coisas humanas tem para a criança uma forma direta, objetiva, porque esta ainda não vê os matizes que envolvem as relações e as ações humanas. Assim, no papel de motorista, a ação lúdica será de brincar de carrinho.

No início do seu desenvolvimento mental, até os três anos, a criança avança da simples ação de manipular os objetos e toma consciência do mundo mais amplo dos objetos humanos ao observar as ações humanas realizadas com os mesmos, dando maior atenção à atitude humana em relação a eles; neste processo, a partir da observação e da imitação, a criança começa a desenvolver os primeiros jogos de papéis. A brincadeira ocorre na idade pré-escolar, em virtude da necessidade que a criança tem de agir no mundo dos objetos dos adultos e apropriar-se das ações praticadas com eles no processo da aprendizagem social, que agora se amplia. A criança pequena se apropria do mundo atuando nele diretamente.

De acordo com Elkonin (1998), na passagem do jogo com objetos para o jogo com interpretação de papéis, aparentemente as ações da criança não denotam mudança, os objetos são os mesmos e elas executam as mesmas ações com esses; porém, agora o diferencial é a responsabilidade que a criança assume dando novo sentido a sua atuação com os objetos. Assim explica o autor:

A criança dava banho à boneca, dava-lhe de comer e punha-a na caminha para dormir. Agora faz o mesmo, no aspecto exterior e com a mesma boneca. O que aconteceu então? Todos esses objetos e atos com eles realizados estão agora inseridos num novo sistema de relações da criança com a realidade, numa nova atividade de sensações prazerosas. Graças a isso adquirem objetivamente um novo sentido. A conversão da menina em

mamãe, e da boneca em filha, dá lugar a que os atos de dar banho, dar de comer e preparar a comida se transformem em responsabilidades da criança. Nessas ações manifestam-se então a atividade da mãe com o filho, seu amor e ternura, ou até o contrário: isso depende das condições concretas de vida da criança, das relações concretas que a circundam. (ELKONIN, 1998, p. 404).

O autor entende que a criança reproduz diferentes situações da vida dos adultos, reconhecendo a seu modo o mundo que o rodeia. Esse processo não se dá por pura invenção, mas se trata de “uma reconstituição original da realidade vivida, reconstituição feita pela criança ao dar forma aos papéis dos adultos” (ELKONIN, 1998, p.315).

Na criação de um mundo imaginário a criança escolhe o papel que assumirá na representação, como o modelo de alguém que ela admira muito ou fenômeno da realidade que mais a atraiu, fazendo suas próprias escolhas. A criança é capaz de reproduzir, à sua maneira, diferentes situações da vida: aquilo que mais a intriga ou que acha interessante entre as pessoas, acontecimentos notáveis, salvamentos, atos heróicos, profissões interessantes. A eleição de personagens de determinados eventos se explica pela emoção forte que lhe causaram. Esses são refletidos nos jogos das crianças invadindo, por assim dizer, a sua imaginação.

Bondarenko e Matúsik (1987), ao discorrerem sobre os jogos criativos, consideram também como jogos de papéis aqueles jogos inventados pelas crianças. Os autores consideram o jogo como atividade criadora da criança⁶, um contexto aparente que é criado refletindo a vida, porque criado pela imaginação. Assim, a criança, mesmo sabendo que o seu boneco não é um aviador de verdade, o faz vivo como se fosse. Embora a criança saiba que ela não é um bombeiro de verdade, sente-se valente e orgulhosa pela sua conquista no jogo. A imitação só ocorre pelo processo da imaginação e esta é colorida pela fantasia e criação.

Elkonin (1998) compreende que o jogo tem característica de uma ação comum. Entretanto, o que dá o matiz próprio do jogo é que a criança sabe que nele as coisas não são irreversíveis e podem ser resolvidas. No jogo pode ocorrer qualquer coisa dentro do campo do desejo de quem joga e também da realidade. Contudo, isto acontece dentro de limites, pois a atividade lúdica está subordinada à ação com os objetos e nesses há particularidades.

⁶ A atividade criadora é definida por Vygotsky (1999) como qualquer tipo de atividade que cria algo novo, quer seja qualquer coisa do mundo exterior como produto desta atividade ou certa organização do pensamento ou dos sentimentos que atuam e estejam presentes no homem e que irá distingui-lo na formação dos processos superiores da consciência. Segundo esse autor, o sentimento assim como a idéia movimenta a criação do homem. A atividade criadora está ligada à idéia e esta ao sentimento. A imaginação se articula com a realidade, desenvolvendo o processo que prepara o cérebro para as outras funções superiores da consciência.

Em outras palavras, no jogo de papéis ocorre a situação imaginária que possibilita a criança fantasiar; mesmo que o objeto seja inacessível para a criança, este pode ser substituído por outro, dando-lhe o sentido que necessita naquela atividade. Assim, é representado por outro sem alterar o conteúdo e a seqüência da ação na brincadeira. Mas essa disponibilidade dependerá também das propriedades dos objetos e de suas características para que possam ser usados e substituídos na ação lúdica, por exemplo: um lápis substitui a enfermeira atendendo seus pacientes, mas uma bola será mais difícil ou até poderá extinguir o jogo se for usada neste caso, porque os movimentos que caracterizam o andar não poderão ser feitos com uma bola pelas suas características, forma etc. Deve haver certa adequação no uso dos objetos, caso contrário, esses não desempenharão qualquer papel na brincadeira. Há brinquedos que possuem características que permitem oportunidades de uso, poderão participar de várias ações, como varas e blocos, e há outros especializados e limitados a uma ação específica.

A generalização é uma característica importante que é própria da atividade lúdica; desse modo, quando a criança reproduz a forma de dirigir um carro, ela resgatará as ações de um único motorista e irá generalizar para ações de motoristas em geral. A criança reproduz os traços mais típicos das atividades que observa nos adultos, são funções generalizadas das ações humanas: as funções sociais, profissão, etc. A generalização é que possibilita que as ações lúdicas tenham um limite mais amplo e assim a criança possa utilizar recursos das substituições que faz com os objetos.

1.5 As diversas formas de Jogo

Segundo Leontiev (2001), a brincadeira modifica-se de acordo com a idade e o desenvolvimento da criança, assim há diferenças entre a brincadeira pré-escolar e a escolar ou a dos adultos. É necessário conhecer as especificidades dos traços de cada momento do desenvolvimento das brincadeiras, para compor um estudo mais detalhado e profundo sobre o jogo.

Os jogos têm diferenças quanto aos conteúdos e quanto a suas origens. Assim há jogos que se desenvolvem e são temporários, são de um caráter mais individual, são casuais e não se repetem. Há também aqueles que conservam a tradição e vem ao longo dos anos mantendo os seus princípios, mesmo que se alterem as regras e o jeito da ação, um exemplo é o jogo da amarelinha, pular corda, cabra-cega, etc. Há jogos de tradição mais curta, são criados por um grupo e se estabelecem por um tempo restrito, depois a tendência é desaparecerem.

Os jogos infantis existem de formas diversificadas, abordaremos as formas mais difundidas, utilizadas pelas autoras soviéticas Jukovskaia (1990) e Zhukóvskaia (1982).

Na primeira forma de jogo a criança irá reproduzir um fenômeno que tenha suscitado seu interesse, o mesmo envolve o papel representado, as ações das pessoas com objetos, a operação com os objetos, a forma de uso praticada de acordo com a cultura da sociedade. A criança é, assim, o maquinista, o aviador, o veterinário, o médico, a enfermeira. Conforme Usova (apud ELKONIN, 1998), o material é que determina o tema do jogo, sendo que mais tarde ocorre o contrário, ou seja, as crianças atribuem ao material a função que desejam. Compõe-se de uma forma mais generalizada de ação lúdica, não há conteúdo e argumento no jogo, ou seja, ações interpretativas. É observado principalmente nas crianças de idade pré-escolar, mas também é praticado pelas crianças maiores.

Outra forma de jogo é o jogo de papéis ou protagonizado. É o jogo inventado pelas próprias crianças, sendo praticado pelas crianças mais velhas. Nesses jogos as crianças substituem os brinquedos e preferem interpretar. Em todo jogo protagonizado há regras que ficam implícitas no papel. No jogo do faz-de-conta, as crianças buscam a relação entre o que desejam e a realidade, os adultos são os modelos da ação, na qual a criança irá representar os seus papéis, sua personalidade. Espelha-se naqueles a quem admira, que lhe provoque emotivamente, desempenhando seu trabalho, sua profissão, as situações nas quais as ações por eles realizadas se desenvolvem.

A criança imita, reconstrói criativamente as ações e os movimentos da pessoa que ficaram em sua memória, desenvolvendo um argumento ou ação interpretativa e conteúdo no jogo. As crianças mais velhas preocupam-se não só com a escolha do papel a ser protagonizado, mas também com a representação perfeita desses.

A terceira forma de jogo tem a característica de reproduzir os fenômenos do mundo em imagens de forma concreta como, por exemplo, por meio de materiais como desenhos, maquetes ou construções, modelagens. São jogos criativos utilizados no processo educativo como forma de aprendizagem. As crianças ao representarem os fenômenos, reproduzem a partir de sua percepção, criam. A forma do objeto absorve a criança, conduzindo-a ao jogo criativo.

A quarta forma de jogo é a do jogo-trabalho. Nele as crianças pré-escolares ao executarem a atividade do jogo trabalham na elaboração dos materiais necessários ao jogo: por exemplo, com materiais reciclados que serão usados na elaboração de jogos com maquetes ou de construção.

A quinta forma de jogo é o de construção com argumento. Neste jogo há uma organização especial do processo pedagógico, de modo que seja garantida e desenvolvida a independência como também a imaginação e os interesses das crianças. Necessita de uma programação do conteúdo educativo para instruir sobre certos conhecimentos, habilidades e hábitos ou um tipo de conduta social, tornando, ao mesmo tempo, simples e agradável a atividade; porém, deverá surgir a partir do próprio interesse, das idéias e iniciativa das crianças. Por exemplo: o tema viagem é de interesse das crianças e aparece freqüentemente no círculo infantil com qualquer forma de transporte, pode servir, por exemplo, para educar ações que sejam orientadas com objetivo de se aprender as normas de conduta. As crianças aprendem a socializar o espaço e a respeitarem a vontade dos outros colegas. Em troca do veículo de apenas dois lugares, a educadora sugere a construção de um veículo espaçoso onde todas as crianças do grupo possam viajar juntas, socializando o espaço e as aprendizagens conjuntamente.

No jogo de construção ocorre uma relação próxima do conteúdo com o tema cognitivo ou aquele imaginado. Nesse, o interesse pela atividade nas crianças é visível porque há um conteúdo, um anseio por alcançar o objetivo, bem como o interesse pelas relações do grupo de crianças entre si. Este jogo cria uma estabilidade na atividade lúdica que é capaz de contribuir na capacidade de atenção, concentração da criança e orientação para um objetivo, levando o argumento do jogo ao resultado dentro de uma lógica. Em outras palavras, as ações se dirigem à elaboração juntamente com a reflexão do que seja necessário para executar sistematicamente a atividade e levá-la a sua meta, e, de acordo com a necessidade, elaborar novas habilidades com a ajuda dos adultos. Sobre estas considerações a respeito desse tipo de atividade lúdica, escreve Zhukóvskaia (1982, p. 35):

Estas conclusiones evidenciam que el proceso de formación de un objetivo (A. N. Leontiev) en la actividad la edad preescolar está condicionado, en gran medida, por aquellas organizaciones del proceso pedagógico, en el cual, conjuntamente con la comunicación de los conocimientos, se crean en el juego las condiciones para la aplicación de estos conocimientos y habilidades. Esto conduce al incremento del conocimiento, de la habilidad de crear, y al enriquecimiento de los sentimientos.

É, portanto, necessária uma sistematização do conhecimento do mundo que rodeia a criança, dos fenômenos da vida social, para criar condições para que esta possa refletir e aplicar os conhecimentos e habilidades. Com as crianças maiores é possível desenvolver jogos de conteúdo ideológico, desenvolvendo um plano de ação com o material temático.

Leontiev (2001) considera os jogos didáticos como limítrofes, jogos de transição da pré-escola para a escola. São jogos didáticos: jogos de dramatização, jogos esportivos e de improvisação.

Esses jogos necessitam da compreensão das crianças acerca de objetivos e das regras, por essa razão só surgem depois do desenvolvimento dos jogos com objetivo. Jogos didáticos não são sinônimos de exercícios pré-escolares, mas são jogos por meio dos quais se desenvolvem certas operações cognitivas que serão requisitadas nas atividades escolares posteriormente. Eles não ocorrem em decorrência da brincadeira, mas em função de todo o desenvolvimento psíquico anterior da criança. Eles têm importância no aspecto particularmente relacionado ao desenvolvimento das operações intelectuais na fase pré-escolar da criança. Todavia, não tem significância como condição imprescindível no desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar.

Os jogos dramatizados já são uma espécie de atividade pré-estética, não operam mais de forma generalizada na imitação de papéis e na reprodução das atividades humanas. Na dramatização, há a preocupação com a representação perfeita do conteúdo expresso no papel, cujo motivo é envolver emocionalmente os que assistem.

1.6 A atividade lúdica, a imaginação e o desenvolvimento do pensamento

É importante, neste momento, contextualizarmos as investigações de Vygotsky sobre a imaginação infantil, com o objetivo de tornar mais clara nossa compreensão desta dimensão da teoria histórico-cultural, tendo como ponto de partida a contribuição de seu fundador.

Segundo Vygotsky (1993), de acordo com as investigações da psicologia infantil, a forma como ao longo do desenvolvimento ocorrer o processo de elaboração da imaginação infantil influenciará também outros processos superiores. O processo de desenvolvimento da imaginação está relacionado com o desenvolvimento da linguagem. Esta relação, entretanto, não se limita a estas duas funções, senão diz respeito à interdependência das funções superiores. Dessa forma, é fundamental o conhecimento do desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da formação de conceitos, para a compreensão do processo imaginativo.

Na prática escolar não se tem dado importância para a dimensão da linguagem no desenvolvimento cultural da criança e, em especial, a sua relação com a imaginação. A imaginação, tal qual é compreendida na teoria histórico-cultural, como função psicológica

superior, se constitui a partir das relações entre linguagem e pensamento, como resultado das mediações que serão estabelecidas nas interações entre a criança e os adultos, das crianças entre si e de sua relação nos seus contextos socioculturais.

Neste aspecto, a escola tem muito a contribuir. Didaticamente deverá ser possível desenvolver múltiplas atividades trabalhando junto com a criança no contexto educativo, bem como promover a apropriação de novos elementos da cultura. Assim poderão ser utilizados, por exemplo, um livro ou um filme, com os quais se poderão trabalhar o processo imaginativo e criativo junto com a criança, auxiliando-a a fazer relações com outros fenômenos, criando condições para que a criança imagine, pense, elabore, crie, antes de transformar em ação uma intenção.

Vygotsky (1999) defende que a imaginação da criança não é tão rica quanto a do adulto, visto que suas experiências são em menor quantidade em relação a este; terá, portanto, menos conteúdo. As crianças têm curto tempo de experiências socioculturais. A concretude do real e suas múltiplas dimensões ainda não estão totalmente consolidadas. Na criança o reflexo da realidade na consciência ainda não está constituído em todas as suas dimensões, pois estas dependem das riquezas e amplitude das experiências sócio-culturais. As relações que se estabelecem na consciência da criança são produtos das interações sócio-culturais, o conteúdo das experiências na consciência está relacionado com o grau de inter-relações possíveis que se estabelecem entre as experiências. Assim, as relações entre pensamento e linguagem têm níveis diferentes, dependendo do seu processo ao longo do desenvolvimento.

Para o senso comum, a imaginação é sinônima de algo irreal, fantasioso, ou seja, não é sério. Por isso, também as criações e fantasias da criança não são muito consideradas pelos adultos e pela escola. A criança pode imaginar menos que o adulto, porém confia mais nos produtos de sua imaginação, pois os controla menos. A raiz emocional da imaginação da criança pode-se dizer que tem igual força de expressão que no adulto.

Vygotsky (1999) entende que o interesse da criança é diferente do adulto. Suas atitudes em relação ao meio são resultado dos produtos da cultura que a criança se apropria, sejam as tradições, os costumes, compreendidos em seu sentido mais simples ou mais complexo, dirigindo-lhe o interesse para seu processo de criação. A imaginação na criança se complexifica na medida em que decorre o tempo e o aumento de sua experiência com o mundo, sendo que esse processo se completa somente na fantasia adulta, que é considerada madura. Portanto, segundo Vygotsky, não podemos afirmar que a criança é mais criativa que os adultos porque tem mais fantasias. Para ele a criatividade depende das experiências e da realidade. A criança elabora de maneira mais simples a sua criação a partir dos dados que a

realidade lhe fornece, combinando elementos da fantasia e da realidade. O que a criança vê e escuta se constitui na sua futura criação, acumulando materiais empíricos. Assim, vai estruturar sua fantasia, associando e dissociando imagens no cérebro.

A imaginação como alicerce de toda a atividade criadora está presente em todos os aspectos da vida cultural, a partir dela ocorrem os processos de criação sejam artísticos, científicos ou técnicos. Todos os produtos da cultura são obras da imaginação humana.

Vygotsky (1999) compreende que a imaginação é a capacidade criadora da consciência, de modo que a riqueza da imaginação nos jogos está conectada com memórias de experiências anteriores. Criação é, portanto, acumulação de experiências, desenvolvendo concomitantemente o processo de imaginação. Neste sentido, quanto mais rica a experiência, mais rica será a imaginação. O processo é fruto do tempo e do contexto sociocultural; por isso, destaca-se a importância do desenvolvimento histórico, da técnica e da ciência, do conhecimento simbólico culturalmente acumulado na linguagem e na arte em todas as suas manifestações.

Explica-se a importância pedagógica de enriquecer a experiência da criança. Esta é uma das questões fundamentais que deveria ser uma preocupação da Pedagogia da infância na direção de incentivar o processo de criação nas crianças, resgatando sua importância para o desenvolvimento. A imaginação se faz presente cedo nas crianças. Quando começam a jogar, no faz-de-conta, as representações são verdadeiras criações imaginárias, reproduzindo nos jogos o que vêem e vivem nas interações com os adultos, imitando-os. Esses elementos não são simplesmente reproduzidos no jogo, tal qual a realidade se apresenta; são verdadeiramente recriados e transformados. As impressões vividas formam uma nova realidade de acordo com as necessidades da criança.

Portanto, se é tão significativo no processo de criação a possibilidade de fantasiar livremente, já que esta, na criança é menos restrita que no adulto, cabe às práticas removerem obstáculos para não bloquear a expressão infantil. Se a restrição do ambiente com a preocupação, por exemplo, dirigida para a rotina sistematizada, com a escrita antecipando a escolarização ou a padronização do tempo para os jogos criativos, restringirá essa manifestação da criança por uma preocupação excessiva com o desenvolvimento cognitivo, podendo ocorrer como nos modelos de racionalidade técnica, mecanicistas: a morte da expressão lúdica e criadora da criança, restringindo com essas práticas o desenvolvimento da imaginação.

Esclarecemos, anteriormente, que é necessária a motivação para o processo de imaginação e criação ocorrer no jogo. Neste aspecto, a criança deve sentir-se acolhida,

entendida e respeitada, já que o processo é de sua autoria. Ocorre também a constituição de si como sujeito na relação com os outros, ficando sua auto-estima preservada. Um clima educacional em que os procedimentos são mecânicos, ou ainda, onde as crianças não são valorizadas mas repreendidas no que criam, não há espaço para a expressão da imaginação em qualquer nível. Segundo Perroti (apud JOBIM E SOUZA, 2001, p. 48):

o lúdico não é regulável, mensurável, nem objetivável. Toda tentativa de subordiná-lo ao tempo de produção provoca sua morte... O lúdico, dentro do mecanismo do sistema é a sua negação. Daí o lúdico identificar-se com a criança.

A amplitude de possibilidades que a imaginação descortina para o horizonte de expressão da criança no jogo parece ilimitada, mas a realidade aflora pelos caminhos limitando as ações, e é com a realidade que a imaginação irá identificar-se e operar.

É sabido que a característica particular do jogo é a existência da situação imaginária. Contudo, não existem elementos fantásticos no jogo, apesar do uso da fantasia, isto é, não há na consciência da criança alienação da situação real, o conteúdo da operação realizada por ela tem base na realidade, a criança imagina o objeto na sua forma real. O objeto que está representando outro continua tendo para a criança o seu significado, ou seja, se uma vara substituir um cavalo, a vara será para a criança sempre uma vara, a criança conhece as propriedades e o uso que é possível fazer dela. A vara adquire o sentido de um cavalo para a criança e este é um sentido lúdico. O que ocorre na situação lúdica é que na ação o significado e função da vara tomam outra função diferente daquela para a qual é conhecida e está adequada. Há uma ruptura entre o sentido e o significado de um objeto, nunca a priori, mas no processo da brincadeira. A imaginação é uma forma de atividade consciente que é específica do ser humano e não está presente na consciência de crianças muito pequenas. A imaginação... “é o brinquedo sem ação” (VYGOTSKY, 1989, p. 106).

O processo de imaginação segundo, Vygotsky, (1993) depende da direção da consciência, que se processa com o isolamento da realidade, é uma forma autônoma da consciência que é diferente daquela que percebe a realidade imediata. Desse modo, as imagens criadas no processo da cognição da realidade imediata se unem com as imagens criadas por essa forma autônoma da consciência, fazendo o indivíduo construir as imagens que são caracterizadas como produto da imaginação. Essas imagens criadas pelo pensamento em seu alto grau de desenvolvimento não estão presentes na realidade imediata. Há, portanto, nesse processo, uma relativa liberdade da consciência nos desdobramentos da criação e da imaginação. As formas de imaginação relacionadas aos processos criativos que aparecem nos

jogos das crianças, segundo Vygotsky (1999), são orientadas para a realidade, não há uma demarcação entre o pensamento realista e a imaginação, esta se torna inseparável do mesmo. Embora pareçam contraditórios, ambos se unem na atividade criadora que aparece nos jogos.

Conforme Vygotsky (1999), a Psicologia irá distinguir a capacidade criadora da consciência, tomando-a como fantasia ou imaginação. De acordo com o autor, fica demonstrado que no cérebro, entendido como base material da consciência, não somente se conserva e reproduz a experiência anterior, mas ele é, sobretudo, capaz de criar novas idéias e uma nova conduta, que se processa com a combinação e transformação de elementos anteriores.

Assim toda a criação da imaginação sempre terá elementos da realidade que vão conservar-se como experiência anterior do homem, e a riqueza da criação, como já é sabido, dependerá da diversidade das experiências anteriores. O processo de desenvolvimento da imaginação irá fornecer a base para as elucubrações mentais, para que as idéias tenham forma, formem os conceitos e também possam desenvolver-se independentemente daquelas formas voltadas apenas ao pensamento realista, possibilitando à criança dar asas a sua fantasia. A imaginação só ocorre a partir dos elementos que são recriados da experiência sócio-histórica do sujeito; o eixo principal é a linguagem e o pensamento na criança.

Estudando as particularidades do jogo, Galperin (1959 apud ELKONIN, 1998) incluiu nas suas observações o estudo dos atos mentais e formação de conceitos. Definiu as etapas pelas quais ocorre a formação do ato mental e do conceito relacionado a ele. Este estudo esclarece, sobretudo, como no jogo a criança desenvolve sua consciência, passando de etapas mais elementares para atos concretos e desses para atos mentais. O jogo é, então, a atividade pela qual se formam as bases para a transição dos atos mentais em direção a uma etapa superior que ocorre ajudada pela fala. Assim, ao examinar a conduta da criança no jogo, isto é, o desenvolvimento das ações no jogo, o autor verificou que a criança vai paulatinamente reduzindo a necessidade do uso dos objetos substitutivos nas ações que chamou “ações materializadas”, aquelas em que a criança se apóia nos brinquedos que atuam como substitutos materiais do significado dos objetos. Por exemplo, a escova servirá para outras funções dependendo do objeto a ser substituído, podendo ser um carrinho ou qualquer coisa; mesmo que a criança comece a atuar com os significados dos objetos, usa-os como suporte. Essa necessidade vai diminuindo à medida que começa a desenvolver os conceitos. Esclarecendo este ponto, escreve:

A análise do desenvolvimento das ações realizadas no jogo evidencia que o respaldo dos objetos substitutivos e as ações realizadas com eles vão se reduzindo cada vez mais. Se nas etapas iniciais se requer um objeto substitutivo e uma ação realizada desenvolvida com ele (etapa de ação materializada, segundo Galperin), nas etapas posteriores do desenvolvimento do jogo o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o denomina, e a ação como gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala. Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo o de atos mentais com significação de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apóiam em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético. É interessante assinalar que as palavras pronunciadas pela criança durante o jogo já exibem um caráter sintético. Por exemplo, ao se preparar para a refeição, a criança acerca-se da parede e faz dois ou três gestos com as mãos – lava-as – e diz: “lavei as mãos”; depois, tendo feito igualmente uma série de movimentos com a comida – leva à boca o pedaço de pau que faz de colher – anuncia: “já comemos”. Essa via de desenvolvimento na direção dos atos mentais desligados dos objetos pelas significações é, ao mesmo tempo, o aparecimento das premissas para que se forme a idéia. (ELKONIN, 1998, p. 415).

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento do pensamento é um dos modos pelos quais se processa a imaginação; a criança lança mão de seus recursos cognitivos por meio da simbolização, nas representações de papéis e de objetos nas brincadeiras. Vai se constituindo, desse modo, seu pensamento abstrato, sendo que este se desenvolve a partir da aquisição da linguagem. Segundo o autor, a imaginação opera com signos, fazendo a representação dos símbolos e objetos que a cultura oferece, permitindo à criança a formação dos conceitos e mais tarde também a internalização das regras. Os símbolos no processo de desenvolvimento da criança vão se organizando e complexificando até tornarem-se independentes no seu universo simbólico, saindo da condição restritiva imediata da experiência e evoluindo para a imaginação, que se torna ponto de partida para outros sistemas simbólicos por meio da representação. Neste processo ocorre a interiorização desses símbolos, a criança desenvolve nestes desdobramentos as abstrações do pensamento. Na brincadeira do faz-de-conta, a criança produz o processo de simbolização, comunicando-se com os outros sujeitos da sua cultura, expressando-se por meio de gestos e palavras.

Quando a criança é muito pequena, os gestos, as representações ocupam o lugar do objeto, ela o aponta com o dedo, mais tarde, usa a palavra que é um significante, ou seja, representa na fala o objeto. Na criança pré-escolar, por não ser capaz ainda de abstrair e usar as mediações com signos, sua atenção e percepção estão voltadas para a realidade imediata. A criança no avanço deste processo pela ação simbólica irá significar algo que já não só representará as ações e os objetos externos, mas irá dirigir-lhe a função de comunicação

consigo própria. A criança adquire capacidade de representar e categorizar os objetos, ou seja, já é capaz de abstrair, pensar consigo mesma, atingindo um nível de especialização de suas funções superiores.

Ao longo do desenvolvimento, as ações vão sendo interiorizadas, desdobrando-se agora como comunicação intrapsíquica atuante das funções do pensamento, criando a possibilidade de comunicar-se consigo mesma. O jogo vai ajudar na transição dessas transformações pois, para a criança pequena, é difícil separar objeto e pensamento. O pensamento vai estar ligado ao objeto real, abstrair-lo implica em significá-lo em sua estrutura cognitiva, para isso, a criança precisa colocá-lo no lugar do objeto, sendo possível para a mesma, por exemplo, que o cabo de vassoura torne-se cavalo ao substituí-lo pela representação do mesmo.

Para Vygotsky (1989), a necessidade de comunicação consigo mesmo é inerente à condição humana. A criança usa símbolos para representar objetos ausentes com a finalidade de comunicação com os outros de sua cultura. Essa competência da consciência humana é possível por meio de símbolos, que desempenham papel fundamental não só com relação às noções do mundo externo, mas também na comunicação. Por meio da linguagem tornam a consciência reflexiva, evocando assim objetos ausentes da percepção imediata. No momento em que o signo assume o lugar do objeto real, a representação permite que a ação imaginária de fazer substitua o próprio fazer real: cavalgar um cavalo sem na realidade de fato fazê-lo, brincar de espada sem tê-la nas mãos. Essa competência é uma das funções da imaginação.

Os jogos das crianças unem a um só tempo gestos e linguagem, fornecendo elementos que, no desenvolvimento do simbolismo com a brincadeira, auxiliarão no sistema da fala e da escrita da criança. Os objetos, ao serem substituídos, podem denotar outra coisa, transformando-se em signos. A função simbólica do jogo está no gesto que representa, no jogo representativo. Assim a brincadeira simbólica das crianças pode ser entendida como um complexo sistema de linguagem por meio de gestos; ao significar os objetos usados na brincadeira, a criança realiza uma forma de escrita com objetos. Os signos mudam de função com a substituição do objeto: o lápis substitui a enfermeira, o relógio pode ser a farmácia. As crianças pequenas de três anos já são capazes de ler a notação simbólica que está por traz de uma representação com objetos, desenvolvendo uma história. A brincadeira do faz-de-conta é uma das principais contribuições para o desenvolvimento da escrita na criança. Na brincadeira e no desenho, acontece a evolução dos gestos com seus significados para a representação gráfica que já é o significado.

A situação imaginária do jogo começa a desenvolver-se a partir de regras de

comportamento baseadas no que a criança pensa ou acredita que deva ser o comportamento real a ser representado na brincadeira. Assumindo o papel do outro, a criança estará representando o conceito que tem desse outro e por isso precisa ancorar-se em regras que vão dizer o que é ou não pertencente ao conceito. Por exemplo, ao encenar mãe e filha, haverá regras imaginárias desse comportamento. A menina, por exemplo, na brincadeira com a boneca, vai agir igual ao modo que ela acredita que a mãe deva atuar. A criança reproduz a situação real. O brinquedo é uma lembrança do que ocorreu, por exemplo, na situação com a mãe e a filha.

Na representação, uma ação substitui outra desenvolvendo a vontade, a capacidade de fazer escolhas conscientes. Desta forma a ação vai se subordinar ao significado, ao contrário da vida real. No avanço de seu desenvolvimento a criança na idade escolar irá lembrar e imaginar uma figura ou objeto sem a presença física deste. A capacidade de representar lança a criança à possibilidade de fazer relações mesmo sem ter o objeto. Essa competência é possível com a utilização dos signos que foram internalizados na consciência.

Vygotsky entende que isso ocorre porque, no processo do desenvolvimento, a criança utiliza suas representações mentais, as quais irão substituir os objetos do mundo real, deixando aos poucos de utilizar-se dos signos externos apresentados numa situação direta para operar com signos mediados, representantes do mundo real. Assim os conceitos tomam o lugar dos objetos. É o aparecimento das capacidades de fazer relações, planejar, lembrar.

1.7 O emprego do Jogo como meio de Educação

Muitos pensadores e pedagogos atualmente e no passado desenvolveram estudos sobre a educação das crianças por meio do jogo. Antes mesmo que este fosse objeto de pesquisas científicas, já era bastante utilizado como meio de educação das crianças, embora no debate científico há críticas a esse uso educativo. Nossa proposta, nesse momento, não será a de aprofundar todas as tendências didáticas da pedagogia escolar e pré-escolar, o que exigiria um estudo específico, mas apresentar, em linhas mais gerais, idéias que venham contribuir para tal discussão.

Usova (1976) aponta que os trabalhos que desenvolvem uma didática da educação pré-escolar apresentam-se vinculados à idéia organicista do desenvolvimento, dependente de etapas evolutivas, das quais derivam práticas espontaneístas. Embora Froebel tenha dado uma

importante contribuição à educação, compreendia o jogo como atividade instintiva que dependia da própria criança, das representações que esta tinha do mundo e as expunha por meio de seus dons.

A esse respeito é importante lembrar que a prática dos jardins de infância com base nas idéias de Froebel teve contradições em aspectos como alegria e espontaneidade, iniciativa, animação da criança no jogo, pois esses aspectos eram usados para fins educativos de forma rígida, sem respeitarem-se às necessidades das crianças.

Montessori foi uma das que deixou evidente a convicção contrária ao emprego do jogo como meio de educação, segundo Jukovskaia (1990). Ao utilizar a expressão de “jogo vazio”, sua posição pode ser explicada pela concepção filosófica idealista, na qual o objetivo da educação não se orienta para o desenvolvimento de uma personalidade ativa. A criança dirige a atividade espontaneamente, aprende sozinha e de forma sensorial com os materiais didáticos (cores, formas etc.), por meio de ensaio e erro encontra o caminho para a ação correta.

Ao demonstrar como na educação das crianças o trabalho instrutivo e o ensino se apresentam, Usova (1976) divide os meios didáticos de trabalho instrutivo em dois grupos: o primeiro que tem como característica o ensino que o adulto ministrará e um segundo no qual o próprio material contém as tarefas instrutivas, um jogo didático organizado. No primeiro modelo, temos o trabalho do adulto junto à criança, a influência psicológica daquele nas mediações junto à criança e ao grupo. O segundo modelo é regido pelo princípio do autodidatismo, conforme mencionamos anteriormente, cuja expressão se encontra nos materiais didáticos propostos por Montessori. A atuação do educador ocorre de maneira indireta e está envolvida com aspectos mais mecânicos da atividade, tais como a preparação das tarefas e organização do ambiente; não envolve, portanto, a mediação na atividade lúdica, na interação da criança com o adulto.

A posição da pedagogia soviética em relação ao uso do jogo na educação é assim exposta por Jukovskaia (1990, p. 17):

Sin exaltar cualesquiera juegos infantiles autónomos, pero teniendo en cuenta la posibilidad de educar a través de ellos, la pedagogía soviética incluyó el juego en el marco de los medios de educación.
Aunque tuviésemos las mejores intenciones de educar bien a los niños a través del juego, podríamos sufrir un fracaso si nos olvidásemos de las necesidades y derechos de los niños en el juego, así como de que éste suele ser interesante o aburrido, bueno o malo.

Os estudos realizados sobre o jogo pelos psicólogos soviéticos L.S. Vygotsky (1989), A. N. Leontiev (2001), D. B. Elkonin (1998) demonstraram o caráter social e a importância deste para a educação. As conclusões de Elkonin foram fruto de suas pesquisas sobre o jogo na idade pré-escolar e evidenciaram que nos jogos tem que haver ações de conteúdo e argumentos que tenham função educativa.

Elkonin (1998) lembra que D. Utchinski, pedagogo russo, foi um dos precursores na psicologia russa, do estudo sobre o jogo no desenvolvimento e na educação das crianças. Acredita que Utchinski não desenvolveu uma teoria sobre o jogo de forma mais ampla e profunda porque se limitou a estudar a relação do jogo com o desenvolvimento e educação da criança. Acreditava que o papel do jogo fosse o de potencializar a personalidade e o aspecto moral da criança. Havia a preocupação de que se educasse a imaginação da criança, dando-lhe direção moral para a formação de seu caráter.

Nas atividades que o educador desenvolve com as crianças para fins de ensino de noções que estas precisam aprender, tais como, por exemplo, aprender a contar, pesar, medir, etc., ele pode e deve utilizar-se do jogo, no qual as crianças poderão encenar os papéis de vendedores e compradores. Cabe lembrar, no entanto, que o mais importante nesta atividade são as relações que se estabelecem no processo de compra e venda.

Com a aprendizagem social, a criança irá, paulatinamente, desenvolvendo a consciência do sentido das atividades que os adultos desenvolvem, apropriando-se do conhecimento da cultura do meio em que vive e das relações, no sentido amplo que abarca o universo do trabalho. A criança poderá, com a ajuda do educador, conhecer não apenas os aspectos exteriores da ação dos adultos nas suas atividades, mas também aprender a importância e o significado social que tem o trabalho, a atitude responsável que os adultos tem frente a ele e como se organizam seus trabalhos. O jogo protagonizado, portanto, não é um exercício para adquirir hábitos ou para se formar aptidões nas crianças, há um sentido muito mais amplo, no contexto do desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Elkonin (1998), no experimento de Zhukóvskaja, ficou demonstrada essa idéia. Esse experimento procurou investigar a influência que os jogos didáticos exercem sobre os jogos que as crianças realizam de maneira independente e identificar o que motivava o interesse das crianças. Ao visitarem uma loja, a pesquisadora verificou que essa atividade por si só não influenciou nos jogos; propôs então desenvolver uma aula especial com características de um jogo didático na loja, cuja finalidade era a de ensinar às crianças as diferentes ações envolvidas no ato de comprar, as regras de conduta do freguês, enfim as ações humanas que envolvem essa atividade. As crianças passaram a se interessar e

começaram a jogar e representar os papéis que lhe atraíram a atenção, principalmente o de balconista e de caixa. As crianças começaram a brincar depois que souberam como as pessoas trabalhavam e como eram suas relações no trabalho.

Afirma R.I. Zhukóvskaia (1982) que, entre os teóricos do jogo infantil, merecem destaque N.K. Krupskaia (1959 apud ZHUKÓVSKAIA, 1982) e A.S. Makarenko (1959-1960) apud ZHUKÓVSKAIA, 1982).

Krupskaia, pedagoga marxista, defende que devem se educar as crianças para a independência, para as qualidades sociais, o espírito de coletivismo e a amizade. O desenvolvimento das relações de compreensão e ajuda mútua, na pré-escola, não se formam por si só, mas dependem do gradativo desenvolvimento na criança da capacidade de propor objetivo no jogo e depois finalizá-lo. Para que se alcancem essas metas, seria necessário dar à atividade da criança, de maneira sistemática, direção e orientação, com vistas a um objetivo. Esta autora valorizou os jogos criativos das crianças, dando ênfase à imitação no processo de aprendizagem no jogo. Krupskaia assinala a importância do trabalho educativo com as crianças:

Debemos respetar los derechos del niño; en primer lugar su derecho a la enseñanza; esa enseñanza que necesita para su edad; su derecho a palpar cada cosa, olerla, manipular con elle decenas de veces, mirarla atentamente varias veces, repetir su nombre decenas de veces, etc. Es necesario ir al encuentro de su deseo de ampliar su horizonte mediante la observación de la natureza viva, de las personas, del trabajo de éstas y sus relaciones recíprocas... Para el derecho a conocer la vida que lo rodea. (KRUPSKAIA apud USOVA, 1976, p. 34)

Makarenko teve importância na gênese da teoria pedagógica do jogo. Afirma Zhukóvskaia (1982) que este pesquisador se dedicou principalmente à pedagogia pré-escolar demonstrando a utilização do jogo para a educação moral, no sentido de que as relações da criança são amistosas e baseadas no coletivismo, conforme se entende a educação socialista. Desenvolveu métodos de educação da imaginação da criança.

Tanto Makarenko como Krupskaia afirmavam ser possível, utilizando o jogo criativo, no qual as crianças imitam os afazeres dos adultos, prepará-los por intermédio da educação, para o trabalho e responsabilidade a que serão chamados no futuro, bem como a valorizarem todo trabalho útil à sociedade. Nesta perspectiva, o jogo poderá servir como um meio para educar o interesse pelas diferentes profissões, desde que a atenção da criança esteja dirigida para o processo do trabalho e das relações entre as pessoas no trabalho. As observações que as crianças fazem necessitam da direção dos adultos para que possam aprender como as pessoas

produzem e utilizam os instrumentos de trabalho e que há um processo para que se produzam as coisas no mundo, ou seja, que estas não surgem sem o esforço consciente resultado do trabalho.

R. I. Zhukóvskaia (1982) afirma ser o jogo um fenômeno multifacetado da vida infantil e a sua utilização como um meio de educação logrará sucesso se o educador tiver clara a concepção de que o jogo é a atividade própria da criança e nele deve-se estimular e conservar a independência das crianças.

A autora supracitada afirma que Usova e Mendzherítskaia são incluídas entre as primeiras pedagogas a compreenderem o papel dos jogos criativos para a educação e o desenvolvimento das crianças. Elkonin (1998) destaca que, depois da publicação dos trabalhos dessas pesquisadoras, houve grande investimento nos estudos sobre o uso do jogo com finalidade educativa. Destacaram-se os trabalhos voltados a desenvolver a independência das crianças, a idéia de coletivismo, de assimilação das regras sociais, entre outras.

O trabalho de Usova abarcou a temática do jogo de forma ampla, dedicando também atenção à educação voltada às qualidades do coletivismo nas ações da criança. Essas incluem a capacidade de socializar-se, nas relações com as outras no jogo, e compreender os desejos dos demais.

Assinala Usova (1976) que, para haver um bom argumento no jogo, este irá depender da relação das crianças entre si, do grau de concordância entre elas sobre o tema do jogo. Examina o papel que exerce o trabalho instrutivo no processo educativo das crianças pré-escolares e as particularidades deste processo de formação, que envolve uma didática especial que seja programada, em concordância com a necessidade de desenvolver conhecimentos e habilidades nas crianças pré-escolares, uma vez que não se pode considerar o período pré-escolar como um momento em que basta que as crianças tenham noções isoladas sobre as coisas e fenômenos do mundo real.

Nas premissas da psicologia soviética, se desdobram inúmeras referências ao desenvolvimento intelectual desta fase da infância, na qual se formam conceitos gerais, operações mentais, tais como a habilidade em analisar um fato, fazer comparações, generalizar. Para que esta tarefa seja desempenhada com êxito, é necessária uma organização correta do processo educativo, que envolva conhecimentos mais complexos do que apenas aqueles que as crianças assimilam no seu viver diário. É sabido que sozinhos não poderão desenvolver as suas faculdades cognitivas na formação dos processos superiores da consciência porque não se formam acumulando conhecimentos por meio da contemplação, mas dependem da internalização dos signos propiciados pelo processo de mediação na

socialização da criança. Este processo necessita da mediação habilidosa do educador para apresentar esses conhecimentos de forma que sejam acessíveis às crianças, além de mostrar a eles que para dominar esses conhecimentos se farão necessárias determinadas formas de atividade mental desenvolvidas ao ampliar-se o contexto cultural, isto é, localizando na realidade concreta os temas que serão desenvolvidos no processo de aprendizagem.

Deve o educador auxiliar as crianças a apropriarem-se do conhecimento, não de forma direta, mas pela mediação social, que desenvolverá na atividade programada junto às crianças as operações e meios que auxiliarão a criança a analisar, generalizar e sintetizar o conhecimento de forma ativa. Será necessário, neste processo, o envolvimento de uma prática dinâmica, na qual a criança não seja apenas objeto de influência instrutiva, mas que seja ativa como indivíduo, participando das múltiplas dimensões desse processo educativo.

Esse trabalho requer, segundo a autora, um modelo didático de caráter verbal, visual e ativo que sirva para transmitir conhecimentos, bem como contribuir para a formação de habilidades nas crianças. Não se educará somente por procedimentos e métodos de forma estanque, mas dinâmica, envolvendo o meio que rodeia a criança e as suas relações com os outros. Requer também que o trabalho resulte em um processo interessante no aspecto da motivação das crianças, que provoque atitudes emocionais positivas; isso depende, também, dos procedimentos que se adotem para a aprendizagem e de que se utilizem meios visualmente interessantes, coloridos, expressivos.

Com a influência ativa do educador sobre as crianças, estará garantida a formação da atividade do pensamento, linguagem e da percepção nas crianças. Sempre, em todo o processo educativo, deve estar garantida à criança a possibilidade de viver sua vida infantil, e essa é cheia de interesses que têm relação com suas necessidades, que deverão ser amplamente respeitados:

Estimamos que en el trabajo instructivo con los niños del círculo infantil la mayor efectividad corresponde a la enseñanza, como aquel medio donde el adulto da a los niños no solamente conocimientos y habilidades, sino también el propio modo de dominarlos, influyendo activamente sobre éstos. (USOVA, 1976, p. 74).

A organização do processo educativo e instrutivo deve apoiar-se na experiência positiva das crianças e com elas elaborar a tarefa. Assinala:

Por consiguiente, al organizar la enseñanza de los niños, es necesario tener una idea clara y precisa de qué obtienen ellos durante el conocimiento del mundo que los rodea y mediante la acumulación de habilidades por medio de

la experiencia propia, en la comunicación con las personas que los rodean, en los juegos y sobre la marcha de todo el trabajo educativo, y qué es necesario darles en el proceso instructivo organizado, es decir, qué se debe introducir en el desarrollo infantil y cómo introducirlo. (USOVA, 1976, p. 64).

A autora recorda a observação de Vygotsky sobre o trabalho instrutivo de que as coisas que são óbvias para os adultos, para a criança pré-escolar necessitam da instrução para serem compreendidas. Esta é a principal dificuldade, desconsiderar o caráter do conteúdo do trabalho instrutivo, uma vez que está relacionado com fenômenos simples e parecem, por isso, que se resolvem por si não necessitando da educação.

Com essas considerações, Usova entende que o trabalho instrutivo junto às crianças, tendo por base o conhecimento do meio, unido à assimilação de determinada atividade, possui boa possibilidade educativa, porque o conhecimento da criança sobre o mundo que a rodeia está incorporado dentro da formação da atividade. A apropriação de conteúdos das atividades, ao serem interiorizados, irão integrar-se ao comportamento e às condutas morais.

Destaca Jukovskaia (1990) a importância que há no incentivo, influenciando positivamente para que a criança imite os adultos que a interessam. Dessa forma, esses passam a ser o centro moral do jogo. Neste sentido, explica que meninas de dois a três anos iniciaram o jogo apresentando nele maior conteúdo, por meio da influência exercida pelos jogos programados com bonecas ministrados pela educadora, nos quais representaram os papéis de mães. O incentivo influencia na auto-educação, dessa forma, segundo a autora, quando as crianças são estimuladas a jogarem movidas independentemente, por exemplo, no papel de educadoras, são capazes de cuidar dos menores e mais tarde assumirem os papéis por iniciativa própria.

Bondarenko e Matúsik (1987) enfatizam que a intervenção do adulto no papel de mediador junto ao jogo criativo é uma das tarefas mais difíceis. O pedagogo a priori não consegue imaginar a dinâmica e o comportamento que se instalará numa situação específica de jogo, porém seu papel e postura não são menos diretivos que no ensino e aprendizagem ou que nos jogos com regras. Entretanto, tem que se levar em conta a forma como deve ser feita essa atuação: de forma original e sincera que assegure o estabelecimento de um vínculo sólido com a criança, manifestando seu entendimento acerca da emoção da criança manifestada no jogo, sem que com sua intervenção possa comprometer a iniciativa das crianças.

O educador pode, desse modo, intervir no jogo sempre que for necessário, dar orientações sobre determinada forma. O educador terá possibilidade de ver as peculiaridades

de cada criança, estudá-las para saber qual a forma de melhor tratá-las. Somente assim terá êxito na atuação com as crianças, que o procurarão para ajudá-las durante o jogo.

É difícil, porém, dirigir o jogo quando já tenha se iniciado, uma vez que as crianças já estão discutindo o argumento e já incorporaram seus papéis. Portanto, deverá ser cuidadosa a intervenção, na qual o educador deverá dar conselhos, porém sem alterar a idéia infantil.

Una ingerência imprudente en el transcurso de la interpretación de papeles puede destruir la imagen creada por el niño. Si el educador entiende las ideas de los niños y sus emociones, entonces, para ofrecer un interesante episodio nuevo y proporcionar al juego una nueva orientación, debe intervenir en el juego, interpretando algún papel, y dirigirse a los niños como a los personajes. (BONDARENKO; MATÚSIK, 1987, p. 15).

Ortega (1995) afirma que o jogo pressupõe, da pessoa que joga, uma posição psicológica, isto é, a criança precisa estar certa de que ao desenvolver a atividade terá um espaço de expressão próprio, no qual ela estará à vontade; não havendo julgamentos poderá sentir-se segura, tendo liberdade de errar, sem as críticas de suas ações. Assim, seguramente o jogo será um espaço que lhe permitirá o que outras atividades não permitem. Apesar de ser para a criança um espaço especial, ele é também frágil. E essa fragilidade do jogo ocorre quando sofrem ataques externos a ele como críticas.

El juego es frágil, depende del arma que se use contra él: el autoritarismo adulto y la censura son letales; en un contexto rígido o inseguro afectivamente, el juego no se desarrolla o muere. Hay que tener esto en cuenta para comprender por qué juego y escuela viven de hecho tan separados. (ORTEGA, 1995, p. 9).

A condição de jogo na escola tem um espaço restrito, segundo Ortega, pelas próprias particularidades da rotina escolar, o que necessitaria outro cenário e de outras possibilidades. Normalmente, o rigor e a precisão na execução das tarefas ditas sérias são, de modo geral, as prioridades nas escolas. Há dúvidas quanto ao valor educativo do jogo, minimizando o tempo de jogo na escola.

Jukovskaia (1990) entende que, quando associada com outras possibilidades e corretamente dirigida, esta atividade será um meio de educação que desenvolve na criança as qualidades morais que são necessárias à formação de sua personalidade, seus interesses e capacidades positivas. Por meio do jogo, que é atividade da criança, esta fará as aprendizagens sobre o mundo que a rodeia, na imitação dos adultos, com alegria e satisfação.

Sobre este tema, Bondarenko e Matúsik (1987, p. 7) afirmam: “La realización de las impresiones de vida en el juego es un proceso complicado. No se debe supeditar el juego creativo a unos fines didácticos limitados, porque por medio de éste se solucionan importantísimas tareas educativas”.

No jogo as crianças escolhem o papel que mais lhe interessem, combinando com seus sonhos sobre a futura profissão. É um processo dinâmico, envolve mudanças e as crianças mudarão mais de uma vez o que querem ser, mas o importante é que a criança esteja sonhando com sua participação em um trabalho útil para a sociedade. Paulatinamente no jogo estão se configurando para a criança as idéias gerais acerca da importância do trabalho e a função das diferentes profissões.

Na imitação, desenvolvem de forma criativa seus papéis e criam também os argumentos do jogo. Segundo a autora, o desenvolvimento da criança precisa da mediação do adulto, pois, as crianças desde cedo querem saber mais sobre o que vêem e ouvem. Dessa forma conseguem desempenhar os papéis adultos e assimilam as regras sociais e as relações que observam entre as pessoas na sociedade. Com uma boa organização do grupo infantil, é possível desenvolver as faculdades criativas de cada criança e esse desenvolvimento amplia a observação e seus conhecimentos.

Los juegos creativos ricos en contenido, surgen sobre la base del desarrollo de la observación, de la memoria, del pensamiento, de la inculcación de los sentimientos, de los intereses y del desarrollo de la imaginación. (JUKOVSKAIA, 1990, p.3).

Todos os componentes do jogo criativo são desenvolvidos a partir da educação, porém respeitando a iniciativa das crianças, desde a invenção dos jogos. Dessa forma, inclui o surgimento da idéia, a exposição dos objetivos, a seleção de papéis a serem protagonizados, a seleção dos materiais que serão utilizados para a execução da atividade, a habilidade para desenvolver o argumento do jogo.

Contudo, de acordo com Bondarenko e Matúsik (1987), não se deve oferecer às crianças o argumento do jogo já elaborado a priori pelo pedagogo porque a imitação dos adultos está implicada com o trabalho da imaginação, no qual a criança não faz uma cópia da realidade, mas a recria a partir da leitura, da reflexão que faz da mesma, combinando suas representações, conforme o que vivencie na sua experiência pessoal. Fazem-no usando a fantasia, expressando ao mesmo tempo os pensamentos e sentimentos que percebem nas atitudes dos adultos. Entretanto, se oferecer à criança um modo de agir de acordo com a

vontade do educador, ela fará cópias por estar, neste momento, oprimindo sua fantasia, sua iniciativa e espontaneidade.

As crianças menores de quatro anos iniciam o jogo com a ação em si, mas não tem um plano, com conteúdo e objetivo. Antes de começar o jogo, então, a educadora ajudará as crianças a elaborar como fazê-lo, questionando e, ao fazer as crianças pensarem, o jogo vai ganhando conteúdo e torna-se mais interessante. Com as crianças mais velhas é necessário discutir sobre o tema do jogo, organizar o argumento em linhas mais gerais e distribuir as ações com os participantes do grupo. Com o tempo e a prática, conseguem inventar argumentos mais ricos em fantasia e criatividade, de forma mais independente, bastando lembrar de uma leitura, ou filme, mas é fundamental, para tanto, uma conversa anterior, trazendo a interpretação das crianças sobre o assunto.

De modo geral, se as crianças estiverem envolvidas emocionalmente com o argumento, elas mesmas fazem acontecer o jogo, mas o pedagogo poderá persuadir sobre o tema se este corresponde ao interesse das crianças. O educador ajuda a organizar o jogo com as crianças, guia e orienta as relações entre elas, pois, à medida que o jogo avança, coisas novas surgem e as crianças normalmente sujeitam suas fantasias ao objetivo do grupo.

Ocorre também que, às vezes, todas as crianças querem interpretar determinado papel, o de chefe, por exemplo. Cabe educar nas crianças, então, as habilidades de organização na atividade e orientar lembrando que há no mesmo jogo outros papéis também importantes que serão descobertos pelas próprias crianças.

A organização e direção dos jogos no grupo não são iguais para todas as idades, pois há particularidades nas mesmas. Com os menores é necessária maior mediação da educadora. Com os maiores, o papel do educador também não é passivo, mas as crianças escolhem e já organizam o jogo com certa independência, fruto do esforço conjunto e de muito trabalho.

Com o estudo que apresentamos neste capítulo, esperamos ter atingido o objetivo de demonstrar como a atividade lúdica é compreendida dentro da perspectiva histórico-cultural, envolvendo sua gênese e teoria incluindo o emprego do jogo como um meio educacional.

O próximo capítulo tem por objetivo demonstrar os procedimentos utilizados na pesquisa, a caracterização da pesquisa e os instrumentos de coleta e análise dos dados.

Capítulo II

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Considerando que o presente trabalho tem por foco o lugar que a atividade lúdica ocupa na Produção Acadêmica da área da Educação, buscou-se identificar as compreensões e perspectivas sobre a atividade lúdica (do jogo ou brincadeira), seu papel e significado no processo de constituição e desenvolvimento da criança, presentes na produção acadêmica brasileira, no período de 1995 a 2001. Para isso, optou-se, no que se refere aos procedimentos metodológicos empregados, pelo recurso da análise de conteúdo como técnica de investigação.

Em um primeiro levantamento bibliográfico realizado sobre o tema, verificamos que a produção na área não apresenta uma sistematização. Muito se tem produzido, mas não existe qualquer análise sobre essa produção. É com essa perspectiva de sistematização que buscamos desenvolver a presente pesquisa.

A análise de conteúdo é definida como uma técnica de investigação que permite a sistematização de maneira objetiva e também quantitativa do conteúdo. Segundo Krippendorff (apud VALA, 1986, p.103), também “permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”. Tem como característica ir além da descrição, pois a inferência sobre a fonte permite, de acordo com Bardin (apud VALA, 1986, p.104), “a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas”.

Assim, de acordo com Vala (1986), a finalidade da análise de conteúdo será a de realizar as inferências utilizando-se de uma lógica clara, explicitada, sobre o conteúdo levantado e sistematizado. O material que será submetido à análise de conteúdo é o produto final de uma sistematização complexa da informação, na qual o analista produz seu modelo que permitirá fazer inferências sobre o discurso e da produção de um novo discurso.

De acordo com Vala (1986, p. 104):

Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise.

Considerando os procedimentos referentes à análise de conteúdo, procuramos orientar a pesquisa segundo alguns critérios referenciados por Vala (1986): a definição dos objetivos e

quadro teórico que seja referência orientadora da pesquisa; a constituição de um corpus de análise, ou seja, dentro dos temas escolhidos, procede-se selecionando algumas dissertações com base em critérios explicitados; a definição das categorias, pois serão peças chave para desenvolver a análise e, ao mesmo tempo, simplificam a operação, criando a possibilidade de compreensão e explicação dos discursos que se apresentam no universo da pesquisa. Posteriormente há a definição das unidades de análise.

Para realizar a coleta das informações, inicialmente foram escolhidas as palavras-chave que seriam relevantes para o enquadre da pesquisa, sejam elas: brincadeira, jogo, imaginação, lúdico, atividade criadora.

Vale lembrar que a análise da produção acadêmica teve por base o banco de dados da CAPES, uma vez que esse banco reúne as dissertações e teses defendidas no período de 1987 a 2001, ou seja, apresenta a produção mais recente nas pesquisas da área.

Um primeiro procedimento foi o levantamento no banco de dados de todas as palavras-chave preliminarmente definidas, com o objetivo de termos um panorama mais amplo da produção. Localizamos um total de 1867 resumos de teses e dissertações, conforme o Quadro 1 apresentado a seguir, em todo o período considerado pelo banco de dados. Os itens que temos disponíveis nas pesquisas selecionadas são: autor, instituição e programa em que foi feita a pesquisa, área do conhecimento e resumo.

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas por ano de defesa, considerando todas as palavras-chave

ANO	PALAVRAS-CHAVE				
	BRINCADEIRA	JOGO	IMAGINAÇÃO	LÚDICO	ATIVIDADE CRIADORA
1987	01	23	02	02	00
1988	01	25	02	06	01
1989	04	25	03	03	01
1990	04	50	11	06	01
1991	07	51	06	08	00
1992	08	70	18	14	01
1993	04	67	12	11	00
1994	06	58	09	11	02
1995	14	89	19	16	02
1996	25	100	28	27	01
1997	29	80	38	29	05
1998	32	80	36	36	02
1999	36	80	38	43	08
2000	43	80	51	43	05
2001	38	80	40	52	08
TOTAL	252	958	313	307	37
TOTAL GERAL = 1867					

No quadro 1 estão registradas as pesquisas realizadas nos mais diversos Programas de Pós-Graduação, tais como: Educação, Psicologia, Ed. Física, Lingüística, Ciências do Movimento Humano, Educação Matemática, Artes, Arquitetura, Engenharia de Produção, Ciências Sociais, Ciências da Comunicação, Engenharia de Sistemas, Computação, Educação Especial, Letras, Ensino de Ciências, Artes Visuais. Face aos objetivos desta pesquisa, utilizamos o seguinte critério para a primeira seleção das teses e dissertações: aquelas com temáticas relativas à escola, que contemplassem Educação Infantil e Séries Iniciais. Assim, foram eliminadas as dissertações e teses que se repetiram e que não corresponderam ao critério explicitado. De um total de 1867 pesquisas, passamos para um total de 223, conforme fica demonstrado no Quadro número 2.

Quadro 2 - Teses e dissertações selecionadas por ano de defesa e relacionadas à Educação Infantil e Séries Iniciais, considerando todas as palavras-chave

ANO	PALAVRAS – CHAVE				
	BRINCADEIRA	JOGO	IMAGINAÇÃO	LÚDICO	ATIVIDADE CRIADORA
1987	01	02	00	00	00
1988	00	01	00	01	00
1989	03	01	00	00	01
1990	02	01	00	00	00
1991	03	03	01	03	00
1992	02	05	01	02	00
1993	02	04	01	02	00
1994	05	08	00	02	01
1995	06	13	03	01	00
1996	12	10	04	04	01
1997	10	09	00	02	01
1998	09	06	03	07	01
1999	08	03	00	06	01
2000	11	01	02	05	01
2001	09	05	01	09	01
TOTAL	83	72	16	44	08
TOTAL GERAL⁷= 223					

O quadro 2 permite constatar que as categorias que apresentaram maior incidência na produção foram: brincadeira, jogo e lúdico. Já imaginação e atividade criadora apresentaram os menores índices: 16 e 08, respectivamente.

No período compreendido entre os anos de 1987 e 1993 verifica-se uma baixa produção acadêmica em todas as categorias, isto é, 42 pesquisas em comparação com a produção verificada no período de 1994 a 2001, 181 pesquisas. De modo geral, na segunda metade da década de 90 ocorreram alguns picos no número de defesas envolvendo os temas relativos a grande maioria das palavras-chave. Na palavra-chave lúdico, porém, o aumento se dá no final da década de 1990, mais precisamente a partir de 1998.

A análise dos resumos de cada palavra-chave permitiu reuni-los em categorias, ou seja, grupos por identidade temática. Os quadros a seguir apresentam esta organização para as três palavras-chave de maior incidência: brincadeira, jogo e lúdico.

Quadro 3 – Teses e dissertações selecionadas por ano de defesa, tema e área considerando a palavra-chave brincadeira

⁷ Apesar do total geral somar 223 trabalhos, as pesquisas consideradas foram 199 excluindo-se os vinte e quatro trabalhos das categorias imaginação e atividade criadora. Desses 199 trabalhos obtivemos um total de 66,8 % produzidos na área da educação e apenas 15% de origem na área da psicologia. Há, portanto, uma produção hegemônica na área da educação.

TEMA	SELECIONADAS	ÁREA	Nº	ANO
1. Brincar como recurso de ensino na E.I./construção de conceitos	2	Educação	2	1996, 2000
2.A brincadeira como recurso instrucional / metodológico/aprendizagem/desenvolvimento nas séries iniciais	10	Educação	5	1993,1995, 1997,1999, 2000
		Ed. Física	1	1997
		Educação / mat.	2	1995,1987
		Psicologia	1	1999
		Artes	1	1992
3.Análise do Brincar na E.I: Análise da brincadeira de faz-de-conta / Aprendiz / desenv / interação social / autonomia / importância do brincar / construção do significado social do brinquedo/ estudo da cultura infantil / análise dos conflitos das crianças a partir das brincadeiras e brinquedos.	23	Educação	11	1990, 1991, 1994, 1996(3), 1997, 1998(3), 2001
		Psicologia	9	1990, 1991, 1994(2), 1996(2), 1997,1999,2001
		Ed. Física	2	1999,1997
		Linguística	1	1989
4.Corporeidade / gênero nas brincadeiras / escola / brincadeiras e jogos como disciplinamento dos corpos dos alunos.	6	Educação	5	1989, 1996, 1998,2000,2001
		Ciênc. Mov. Humano	1	1999

Quadro 3 – Teses e dissertações selecionadas por ano de defesa, tema e área considerando a palavra-chave brincadeira

TEMAS	SELECIONADAS	ÁREA	Nº	ANO
5.Representações do Lúdico: jogo / brincar / cultura escolar / depoimentos de crianças / prof. escola / análise da prática / séries iniciais	11	Educação	9	1991,1993, 1995, 1996, 1997, 1999, 2000,2001(2) 1997
		Ed. Física	1	2001
		Psi.Escolar	1	

6.O espaço de brincar na Creche: relação com interação social / desenv. / espaço do brincar.	6	Psicologia Arquitetura e Urbanismo Educação Eng.Produção	3 1 1 1	1992,1994,2000 2000 1998 2000
7.Desenvolvimento / criatividade / desenho e jogo simbólico / aprendizagem	4	Educação Artes	3 1	1995,1996,1997 2000
8.Análise das brincadeiras eletrônicas / verificação das brincadeiras e a relação com o uso do computador na escola.	2	Educação	2	1994, 1996
9.Análise da brincadeira na Educação Especial / implicações no desenvolvimento / recurso instrucional / análise da brincadeira simbólica e o desenho da criança com síndrome de Down / investigação das funções da linguagem em crianças surdas através das brincadeiras / O brincar do portador de altas habilidades.	11	Educação Ed. Física Psicologia	8 1 2	1995(2),1996, 1998(2), 2000(2), 2001 1998 2001(2)
10. Resgate da cultura lúdica na escola / e importância do lúdico	3	Educação	3	1997(2),1998
11. Presença da T.V e brincadeiras na E.I.	1	Educação	1	1999
12. Análise da prática dos professores de E.I./ concepção sobre brincadeiras e reconhecimento social da infância pobre	3	Educação	3	1999,2000 1996
13. Análise do brinquedo industrializado	1	Ciênc. Sociais	1	1989
TOTAL	83			

Com relação à palavra-chave jogo, procedeu-se do mesmo modo, organizando os 72 resumos por afinidade temática, conforme evidenciado no Quadro 4. Já o Quadro 5 apresenta a organização temática dos 44 resumos encontrados na palavra-chave lúdico.

Quadro 4 - Teses e dissertações selecionadas por ano de defesa, tema e área considerando a palavra-chave jogo.

TEMA	SELECIONADAS	ÁREA	Nº	ANO
1. Jogo e desenvolvimento nas séries iniciais / Formação do pensamento dialético no jogo de regras / desenv. moral / desenv. geral.	14	Educação	7	1987,1993,1994, 1996,1998,1999, 2000
		Psicologia	6	1987,1996, 1997(2),1999, 2001
		Ciências da Comunic.	1	1989
2. Jogo / lúdico instrumental / ensino / recurso pedagógico/metodológico / Séries Iniciais	29	Educação	19	1988,1992(2), 1993(3),1994, 1994,1995(3), 1996(4),1997, 1998,1999,2001
		Ed. Matemática	3	1992,1995,2001
		Ed.Física	2	1991,1994
		Eng. de Sistem. e Computação	1	1996
		Artes	1	1992
		Ens. de Ciências	1	1990
		Ed.Psi.		
		Educacional	1	1994
		Psi. Esc.		
		Desenvolv.	1	1995

Quadro 4 – Teses e dissertações selecionadas por ano de defesa, tema e área considerando a palavra-chave jogo.

TEMAS	SELECIONADAS	ÁREA	Nº	ANO
3. Jogo na Educação Infantil: relação desenv. jogo simbólico / interação social / constituição social do brincar.	9	Educação	5	1991(2),1994, 1995, 1998
		Psicologia	2	1997(2)
		Linguística	1	1998
		Ed. Física	1	1995
4. Jogo recurso pedagógico / ensino/ aprendiz. Na E.I	6	Educação	5	1994, 1995, 1996(2), 1997
		Psicologia	1	1997

5. Estudo sobre o jogo, sua importância e a criança com deficiência mental: jogo didático / ensino / jogo do faz-de-conta, os jogos de computador e aprendizagem	4	Ed. Especial Artes Educação	2 1 1	1995,1998 1996 1995
6. Jogo/lúdico x trabalho / escola (adultização precoce)	1	Educação	1	1992
7. Análise das atividades lúdicas nas aulas/ prática do professor/concepção dos professores sobre o jogo.	3	Educação Ed. Física	2 1	1998,2001 1995
8. Jogo interativo do Bebê e desenvolvimento na E.I	1	Educação	1	1995
9. O resgate do lúdico / jogo como processo educativo oposição ao instrumental	2	Educação Psi. Escolar	1 1	2001 1997
10. Jogos de computador e indústria cultural	1	Psicologia	1	1997
11. O papel do jogo e a memória das crianças	2	Educação Ciênc. do Mov. Humano.	1 1	1994 1995
TOTAL	72			

Quadro 5 - Teses e dissertações selecionadas por ano de defesa, tema e área considerando a palavra-chave lúdico

TEMA	SELECIONADAS	AREA	N.º	ANO
1. Lúdico instrumental pedagógico/ensino /aprend./lúdico no ensino fundamental	14	Educação Ens.de Ciências Eng.de Produção Educação Física	10 1 1 2	1991,1992,1994, 1998(2), 1999(3), 2000(2) 1988 2000 1994,2001
2. Brincar na E.I.: pedagógico / .lúdico e desenv. Infantil / análise da utilização do lúdico	6	Educação	6	1991(2),1992, 1998,1999, 2001
3. Lúdico e diferença de gênero	2	Psicologia Educação	1 1	1993 1997
4. Lúdico e desenvolv. / a criatividade e desenv. no ensino fundamental	2	Educação	2	1997,2001
5. Análise da interação professor criança / processo de tornar-se aluno na pré-escola /análise da relação pedagógica / análise da instituição / formação de professores.	7	Educação Psicologia Ciênc. do Mov. Humano	5 1 1	1993,1995,1996, 2000,2001 2000 1998
6. Lúdico como instrumental pedagógico na E.I / aprendiz / proposta educacional lúdica	4	Educação	4	1996,1999, 2001(2)
7. Brincadeira e cultura	1	Educação	1	1996
8. Representações dos professores sobre o lúdico	2	Educação	2	1996,2001
9. Funcionamento do lúdico em crianças surdas	1	Educação	1	1998
10. Análise dos artefatos lúdicos industrializados como instrumentos pedagógicos	1	Educação	1	2001
11.Lúdico / lazer / processo educativo / ens. Fund. / ed. Lúdica / brincadeiras e o meio social	3	Educação	3	1998(2),1999
12.Criação de ambientes lúdicos que estimulem valores humanos na escola.	1	Educação	1	2001
TOTAL	44			

A análise dos quadros apresentados indica que os grupos temáticos identificados para cada palavra-chave apresentam pontos em comum, ou seja, é possível reuni-los por identidade

temática em um só quadro. O Quadro 6 apresenta esta organização.

Quadro 6 - Teses e dissertações selecionadas segundo os temas reunidos por afinidade temática

TEMAS REUNIDOS POR AFINIDADE TEMÁTICA	TOTAL
1. Análise do Brincar na E.I: Análise da brincadeira de faz-de-conta Aprendiz/desenv./interação social/autonomia/importância do brincar/ construção do significado social do brinquedo/ estudo da cultura infantil / análise dos conflitos das crianças a partir das brincadeiras e brinquedos. Jogo na Educação Infantil: relação desenv. jogo simbólico/interação social/ constituição social do brincar. Brincar na E.I.: pedagógico/lúdico e desenv. infantil/análise da utilização do lúdico.	45
2. A brincadeira como recurso instrucional/metodológico/ aprendizagem/desenvolvimento nas séries iniciais. Jogo/lúdico instrumental/ensino/ recurso pedagógico/metodológico. Lúdico instrumental pedagógico/ensino/aprend./lúdico no ensino fundamental	55
3. Brincar como recurso de ensino na E.I/construção de conceitos. Jogo recurso pedagógico/ ensino/ aprendiz.. Lúdico como instrumental pedagógico / aprendizagem proposta educacional lúdica	12
4. Desenvolvimento/criatividade/desenho e jogo simbólico/aprendizagem. Jogo e desenvolvimento nas séries iniciais/Formação do pensamento dialético no jogo de regras/desenv. moral/desenv geral. Lúdico e desenvolv./ a criatividade e desenv. no ensino fundamental	32
5. Resgate da cultura lúdica na escola/ e importância do lúdico. O resgate do lúdico/jogo como processo educativo oposição ao instrumental. Lúdico/lazer/ processo educativo/ ens. Fund./ ed. Lúdica/ brincadeiras e o meio social.	9
6. Análise da prática dos prof.de E.I e séries iniciais/ análise das atividades lúdicas nas aulas/ prática/ Representações do Lúdico na pré-escola e séries iniciais:jogo/brincar /brincadeira/cultura escolar/depoimentos de crianças/ concepção dos prof.escola/ reconhecimento social da infância pobre.	21

Quadro 6 – Teses e dissertações selecionadas segundo os temas reunidos por afinidade temática

TEMAS REUNIDOS POR AFINIDADE TEMÁTICA	TOTAL
--	--------------

7. Proposta metodológica para desenv. Imaginação na literatura leitura/exploração simbólica/ /imaginação criadora/criação de poesia/desenvolvimento do processo perceptivo na criança Imaginação/liberdade/criatividade/aprendizagem/escola. Processo ensino/aprendizagem na sala de aula que valorize a atividade criadora na criança. Imaginação/razão/ experiência estética/ síntese do pensar e o sentir. Aspecto inter-subjetivo/ sensibilidade na relação pedagógica: aprendizagem do ser sensível. Interação adultos/crianças na E.I que considere o desenv. da imaginação	18
8. Análise da brincadeira na Educação Especial / implicações no desenvolvimento / recurso instrucional/análise da brincadeira simbólica e o desenho da criança com síndrome de Down/ investigação das funções da linguagem em crianças surdas através das brincadeiras/ O brincar do portador de altas habilidades.	16
9. Temas dispersos: 1. Corporeidade/gênero nas brincadeiras/escola/ brincadeiras e jogos como disciplinamento dos corpos dos alunos. 2. Análise das brincadeiras eletrônicas/ verificação das brincadeiras e a relação com o uso do computador na escola. 3. Presença da T.V e brincadeiras na E.I. 4. Análise do brinquedo industrializado.	15
Total	223

Das categorias indicadas no Quadro 6, verifica-se uma maior afinidade ainda entre duas delas: as categorias 2 e 3. A primeira tem um total de 55 trabalhos e o tema central é a brincadeira como recurso instrucional/metodológico nas séries iniciais. A segunda apresenta 12 trabalhos e discute o brincar como recurso de ensino na Educação infantil. Estas duas categorias tratam a incorporação do brincar enquanto um fazer pedagógico, isto é, o brincar transformado em atividade didático-instrucional e, juntas, apresentam 67 trabalhos, ou seja, 30% do total considerado.

Podemos sintetizar os procedimentos empregados na pesquisa nos seguintes passos: após um primeiro levantamento direcionado pelas palavras-chave geradoras, encontramos um total de 83 teses e dissertações para a palavra-chave brincadeira; 72 para a palavra-chave jogo; 44 para a palavra-chave lúdico, 16 para a palavra-chave imaginação e apenas 8 para a palavra-chave atividade criadora. Percebemos que nas palavras-chave brincadeira, jogo e lúdico havia um crescente número de teses e dissertações produzidas a partir ano de 1995. O fato de obtermos um número maior de produções no ano de 1995 em diante, levou-nos a considerar a análise a partir deste ano.

Privilegiamos, então, as palavras-chave que apresentaram maior número de teses e dissertações: brincadeira, jogo e lúdico, que foram reunidas em uma única categoria, denominada atividade lúdica.

Um segundo critério foi estabelecido então: dos 67 trabalhos foram consideradas aquelas dissertações produzidas na área da Educação e que tinham uma preocupação explícita com a educação infantil e séries iniciais. Teses de doutorado ou trabalhos que tratavam da atividade lúdica como lazer ou fora da escola não foram incluídos nesta amostra. Um terceiro critério foi o de que as pesquisas realizadas deveriam ter, como referencial teórico privilegiado, autores da área da Psicologia.

O resultado dessa seleção está expresso no Quadro 7, que apresenta o autor do trabalho, o título, ano de defesa, programa em que foi realizado, uma pequena síntese e referencial teórico. Estas informações foram retiradas dos resumos disponíveis no Banco de dados da CAPES.

Quadro 7 - Dissertações selecionadas para amostra

AUTOR	TÍTULO	DATA	PROGRAMA	CARACTERIZAÇÃO	REFER. TEÓRICO
José Alfredo de Oliveira Debortoli	"Equilibrando sobre um arame de farpas": infância e ludicidade no cotidiano do Alto Vera Cruz.	01/05/95	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Brincadeira e jogo como conhecimento e linguagem ampliados como saber no âmbito escolar	Não há indicação
Marta Baptista Rabioglio	Jogar: um jeito de aprender – Análise do pega-varetas e da relação jogo-escola.	01/11/1995	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)	Jogos tradicionais situações significativas de aprendizagem	Piaget, Wallon, Caillois e Huizinga

Quadro 7 – Dissertações selecionadas para amostra

AUTOR	TÍTULO	DATA	PROGRAMA	CARACTERIZAÇÃO	REFER. TEÓRICO
Neuza Bezerra Museka	O Lúdico como processo educativo	01/11/1995	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Resgate do lúdico como processo educativo. Ludicidade sem abandonar a seriedade e a importância dos conteúdos.	Snyders
Cristina Carballeira Otero	O espaço pedagógico do jogo: algumas possibilidades	01/10/1996	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)	Potencialidades educativas do jogo na educação pré-escolar. Refere-se não só aos jogos educativos, mas, todos os tipos de jogos infantis. Dicotomia entre jogo livre e jogo dirigido.	Teorias Psico-genéticas.
Teresinha Aparecida Buratto dos Santos	Atividade lúdica: uma análise da visão dos professores da pré-escola de Três Lagoas	01/03/1996	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Marília)	Importância dada ao jogo como suporte pedagógico utilização do lúdico como recurso pedagógico ocorre de modo pouco sistematizado reduzindo a situação do ensino pré-escolar à execução de atividades estanques.	Não há indicação
Helen de Castro Silva	Ludoteca: espaço lúdico ou instrumental pedagógico?.	01/04/1996	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Marília)	Algumas ludotecas têm funcionado como instrumental pedagógico e não espaço lúdico.	Não há indicação
Carla Rizzo	Maternal: uma brincadeira que é séria... É séria?	01/09/1996	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC – SP	Preocupação com a escolarização precoce	Teoria Psicogenética do desenvolvimento de Henri Wallon
Rosemary Lacerda Ramos	A relação brincar e aprender experimentos com jogos e brincadeiras na prática pedagógica.	01/09/1997	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Utiliza Jogos como recurso metodológico em classes de ensino fundamental; concepção de jogo educativo.	Contribuições de Piaget e Vygotsky, entre outros.

Quadro 7 – Dissertações selecionadas para amostra

AUTOR	TÍTULO	DATA	PROGRAMA	CARACTE- RIZAÇÃO	REFER. TEÓRICO
Edite Colares de Oliveira Marques	O lugar da brincadeira na infância, na educação e na vida social: um rastreamento das manifestações lúdicas na cidade de Fortaleza.	01/07/1997	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Concepção de Brincadeira em abordagem psicossociológica. Brincadeira para a formação social, afetiva e intelectual.	Não há
Anke Cordeiro de Moraes	Atividades lúdicas na escola de crianças e adultos: o discurso docente.	01/01/1997	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Possibilidade de utilização de atividades lúdicas: jogos, dramatizações, brincadeiras em sala de aula, como forma de aprendizagem.	Não há indicação
Maria Joana Bueno	Importância do lúdico no desenvolvimento da criança; subsídios para uma proposta pedagógica no 1º grau.	01/12/1997	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	Importância do Lúdico e jogo no desenvolvimento sócio-afetivo e psicomotor da criança em idade escolar.	Não há indicação
Marcelo de Brito	Alegrias na escola: por uma educação mais lúdica	01/05/1998	Universidade de Brasília (UNB)	Possibilidade de um processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, mais alegre, mais lúdico e mais humano.	Não há indicação
Eliana Maria Magnani	O brincar na pré-escola: um caso sério!	01/08/1998	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC - SP	A escolarização da criança como um grande obstáculo para que se respeite o direito de brincar.	Não há indicação
Maribel Oliveira Barreto	A escola 1-2-3: o caminho lúdico para o ensino / aprendizagem	01/07/1999	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Utilização das atividades lúdicas no cotidiano pedagógico como recurso de construção do conhecimento envolvendo a avaliação da aprendizagem.	Piaget, Vygotsky. Desenvolvimento e Avaliação – Coll e Luckesi.
Débora Cristina de Sampaio Peixe	Material lúdico na educação infantil: um estudo sobre a distribuição e o uso de brinquedos e jogos nos NEIs de Florianópolis / SC	01/09/1999	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Valorização da cultura lúdica / importância da oferta de materiais diversificados	Não há indicação

Quadro 7 – Dissertações selecionadas para amostra

AUTOR	TÍTULO	DATA	PROGRAMA	CARACTE-	REFER.
-------	--------	------	----------	----------	--------

				RIZAÇÃO	TEÓRICO
Eliana Aparecida Carleto	Porque brincar é coisa séria: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador	01/12/2000	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Significado e lugar do lúdico nos cursos de formação dos profissionais da educação	Piaget, Vygotsky, Chateau, Huizinga, Bandet e Sarazanas, Jacquin, Leif e Brunelle.
Simão Francisco Miranda	Prática pedagógica das séries iniciais: do fascínio do jogo à alegria do aprender	01/06/2000	Universidade de Brasília (UNB)	Seleciona o jogo entendido como atividade física ou mental amparada por regras, praticada como recursos materiais ou não. Traz às claras as diversas terminologias relacionadas ao fenômeno lúdico (jogo, brinquedo, brincadeira).	O referencial teórico apóia-se na sociologia e na psicologia.
Ana Fátia Araújo Pinho	Análise da brincadeira na creche como espaço de desenvolvimento infantil.	01/02/2001	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Brincadeira cede lugar para atividades consideradas mais importantes do ponto de vista pedagógico/ a julgam como algo que se opõe ao sério	Não traz referências a autores.
Jaqueline Delgado Paschoal	O lúdico no contexto da pré-escola: concepções de professores e o currículo – uma proposta de intervenção	01/11/2001	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Existe uma lacuna quanto à utilização do lúdico como metodologia de trabalho do professor. Professores de instituições pré-escolares utilizam-se do lúdico em momentos de aprendizagem e quais as concepções que têm do emprego desse recurso na escola	Não há indicação
Gilmara Lupion Moreno	Pressupostos epistemológicos na educação infantil: o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola.	01/06/2001	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Lúdico, construção do conhecimento e prática pedagógica em uma pré-escola.	Não há indicação

Das 20 dissertações selecionadas para amostra, quatro não foram incluídas, pois não conseguimos ter acesso ao trabalho completo. São elas:

- Anke Cordeiro de Moraes. Atividades Lúdicas na Escola de Crianças e Adultos: O discurso Docente. 01/01/1997. Mestrado Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
- Teresinha Aparecida Buratto dos Santos. Atividade Lúdica: uma análise da Visão dos professores da Pré-escola de Três Lagoas. 01/03/1996- Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/ Marília);
- Helen de Castro Silva Ludoteca: espaço lúdico ou instrumental pedagógico? 01/04/1996 Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/ Marília);
- Jaqueline Delgado Paschoal. O Lúdico no contexto da pré-escola: concepções de professores e o currículo - uma proposta de intervenção. 01/11/2001. Mestrado Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A seguir, passamos a apresentar uma síntese das 16 dissertações que compõem a amostra selecionada. Neste momento, começamos a dialogar com nosso objeto de pesquisa de maneira mais concreta. Várias abordagens se mesclam nas discussões sobre atividade lúdica, trazendo à tona também discussões sobre ensino e aprendizagem, sobre o desenvolvimento infantil, sobre as condições do brincar, do jogo como atividade livre ou como forma dirigida ou educativa, enfim, reflexões realizadas em trabalhos teóricos e empíricos sobre o tema em estudo, no período em que este trabalho se debruçou na análise acerca do universo da pesquisa.

Algumas dissertações abordam com mais ênfase o aspecto cognitivo, outras o emocional e os aspectos socioculturais, priorizando o desenvolvimento da personalidade e compreendendo o sujeito a partir da abordagem dialética, onde o desenvolvimento e aprendizagem são visualizados em suas múltiplas dimensões. Outras irão salientar mais o aspecto psico-afetivo, sendo que outras enfatizam mais o resgate do lúdico na escola. Algumas evidenciam duas tendências a um só tempo: o construtivismo e o sócio-interacionismo.

Ao apresentar o resumo das dissertações, procuramos descrever ao leitor sinteticamente o objetivo da pesquisa, como o trabalho foi realizado, em quais referenciais teóricos foi embasado e a que conclusões o autor chegou. A numeração desta síntese obedeceu a ordem em que foi feita a análise; portanto, não segue a ordem cronológica em que os trabalhos foram realizados.

Autora: Eliana Maria Magnani

Título: O Brincar na Pré-Escola: Um Caso Sérió?

Instituição: Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

Programa: Educação Psicologia Educacional

Ano: 1998

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Orly Zucatto Mantovani de Assis

1. OBJETIVOS DA PESQUISA:

- Investigar como as crianças brincam nas pré-escolas públicas e particulares de Maringá;
- Identificar as características dos materiais disponibilizados às crianças;
- Investigar como se dá a relação adulto-criança nas brincadeiras;
- Contribuir com a práxis do professor;
- Realizar comparação entre as pré-escolas da região de Maringá-PR e de Campinas-SP.

2. METODOLOGIA:

Observação de 12 pré-escolas de Maringá-PR, escolhidas de forma aleatória (5 públicas, 4 municipais e 1 estadual), 6 particulares e 1 pertencente ao SESC.

Observação de 2 escolas de Campinas-SP para análise comparativa.

3. REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO:

Principais Autores: Piaget, Kamii e De Vries, essencialmente refere-se também a: Winnicott, Huizinga.

4. CONCLUSÕES:

As crianças estão sendo tolhidas em seu direito à brincadeira e os professores não conhecem a importância dos jogos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O brincar não é a prioridade da maioria das escolas de Maringá. Observou a falta do lúdico comparando-se aos EMEIS de Campinas, nas quais o lúdico é parte do currículo.

Dissertação nº 2

Autora: Ana Flávia Araújo Pinho

Título: Brincando a Gente se Entende...Análise da Brincadeira na Creche como Espaço de Desenvolvimento Infantil.

Ano: 2001

Programa: Educação

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco- UFPE.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

1. OBJETIVOS DA PESQUISA:

- Investigar a brincadeira na creche como espaço pedagógico e de desenvolvimento;
- Analisar a prática pedagógica dos educadores durante as brincadeiras;
- Caracterizar e confrontar o ambiente de duas creches escolhidas;
- Investigar as concepções dos educadores sobre o brincar e sua importância no desenvolvimento da criança;
- Investigar como as crianças brincam livremente, sem a intervenção do educador, e em outro momento como este participa das situações de brincadeiras, buscando estabelecer as relações entre as concepções que os mesmos possuem e a sua prática, como se repercute junto às brincadeiras livres das crianças e em suas atitudes frente a elas.

2. METODOLOGIA:

Participaram da pesquisa 40 crianças de duas creches públicas mantidas pela prefeitura da cidade do Recife; 2 estagiárias do curso de magistério e 1 recreadora.

A observação nas duas creches ocorreu de maneira assistemática.

A coleta de dados foi feita com filmagens: no primeiro momento foram filmados 2 meses semanalmente sem intervenção do educador. As crianças eram filmadas 20 minutos em situação do recreio e de brincadeiras livres no pátio ou na sala. Na segunda fase foram filmadas as brincadeiras que aconteciam com a presença da recreadora e as crianças.

Para análise das atividades realizadas livremente pelas crianças sem a intervenção do educador, utilizou os seguintes critérios:

Ocorrência de interação social, tamanho dos grupos, duração dos episódios interacionais, frequência das brincadeiras de faz-de-conta, episódios agonísticos.

Para a segunda fase, incluindo a presença do educador, analisa a prática pedagógica durante as brincadeiras desenvolvidas junto com as crianças, verificando: tipo de proposta sugerida, participação do educador nas brincadeiras, modo de implementação da proposta, uso de recursos materiais e organização do espaço físico, postura do educador diante dos episódios agonísticos, modo de lidar com a individualidade da criança.

3. REFERENCIAL ADOTADO:

Principais Autores: Vygotsky e Wallon, essencialmente, refere-se também a Elkonin, Valsiner.

4. CONCLUSÕES:

Visão assistencialista do educador

Polêmica em como o educador deve intervir nas brincadeiras livres e nas dirigidas.

Modelo autocentrado do educador nas brincadeiras:

-poucas oportunidades de trocas entre as crianças em função da postura que se adota na creche, desrespeitando os direitos da criança.

-o educador não reconhece os direitos das crianças e o valor das brincadeiras livre para o desenvolvimento da criança.

Necessidade de se investir na formação desses profissionais

O brincar não é prática comum do dia a dia da creche B. As atividades não se caracterizam como brincadeiras. Falta compreensão sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

Concepção do professor de que o adulto é o detentor do conhecimento e a criança é um ser incompetente e cabe a ele transmitir o conhecimento. Educadores não levam em conta os interesses das crianças, suas iniciativas.

Os brinquedos não eram disponibilizados às crianças na creche

Concepção dos professores sobre a brincadeira como algo que se opõe ao sério.

Dissertação n º 3

Autora: Eliana Aparecida Carleto

Título: Porque Brincar é Coisa Séria: O lugar do Lúdico nas Práticas Escolares e na Formação do Educador.

Programa: Educação

Ano: 2000

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia-UFU

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva.

1. OBJETIVOS:

- Investigar o que pensam os docentes que atuam nos cursos de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, sobre a utilização ou não de atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem;
- Verificar se o lúdico tem espaço nos cursos de formação de professores;
- Verificar se as disciplinas presentes no curso de Pedagogia têm o lúdico como eixo de trabalho pedagógico para as séries iniciais do ensino fundamental;
- Verificar a opinião de professores e alunos sobre a existência de disciplinas específicas para tratar o lúdico na formação do educador e qual a relevância que os graduandos de Pedagogia dão ao lúdico.

2. METODOLOGIA:

Entrevista com 8 professores e 20 alunos do curso de pedagogia da UFU.

Trabalhou com as propostas curriculares do curso de Pedagogia da UFU dos anos 1986, 1992, 1996, e fichas do ano de 1999, com ementas, conteúdos e indicações bibliográficas.

Foram selecionadas as disciplinas que abordassem ou utilizassem as atividades lúdicas – jogos brinquedos e brincadeiras nos seus programas ou fichas. Temas e conteúdos.

3. REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO:

Principais autores: Piaget, Vygotsky, Chateau, Huizinga, Brougère, referindo-se também a: Jacquin, Leif e Brunelle, Bandet e Sarazanas.

4. CONCLUSÕES:

As questões do lúdico-jogo, brinquedo e brincadeira perdem alguns espaços na formação dos educadores. O tratamento do lúdico de forma mais específica se apresentou somente em algumas disciplinas optativas.

Há predominância de uma concepção bastante restrita sobre o lúdico. Na formação acadêmica, dentro do modelo tradicional, muitos dos sujeitos entrevistados relataram que o lúdico não era mencionado.

O lúdico é visto como oposto ao trabalho, é entendido como divertimento, indisciplina, opondo-se ao sério.

As atividades lúdicas são praticamente excluídas do curso enquanto conteúdos de disciplinas.

Apesar dos alunos acreditarem nas atividades lúdicas como fator de desenvolvimento, não cursam a disciplina intitulada Expressão Lúdica que é a que enfoca o lúdico.

O professor nega espaço físico e material para que se dê possibilidade de desenvolver as atividades lúdicas.

Dissertação n ° 4

Autora: Maribel Oliveira Barreto

Título: A Escola 1-2-3: Um Caminho Lúdico para o Ensino-Aprendizagem

Programa: Educação

Ano: 1999

Instituição: Universidade Federal da Bahia-UFBA

Orientador: Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi

1.OBJETIVOS:

-Investigar como uma prática educativa poderia ser realizada utilizando-se atividades lúdicas e também como essas atividades poderiam ser recursos para a avaliação.

2.METODOLOGIA:

Estudo de caso, abordagem qualitativa. A pesquisa centrou-se na prática pedagógica da 1ª série da escola 1-2-3. Baseou-se na análise dos processos de construção avaliação de aprendizagem, tendo como ponto de partida as atividades lúdicas.

As observações da sala de aula realizaram-se nos momentos do grupo de 1ª série, investigando se as atividades lúdicas compunham a prática pedagógica. Verificou se estavam sendo utilizados como recurso de construção de aprendizagem ou como recurso de avaliação, procurando compreender os fundamentos teóricos práticos do trabalho do professor.

Foi realizado questionário com os alunos da turma de 1ª série, no final do 2º e do 4º bimestre, com o objetivo de investigar o significado das aprendizagens que se relacionavam a cada um dos projetos que a escola estava realizando.

Tempo: 8 meses.

3. REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO:

Principais Autores: Piaget, Vygotsky, Coll, Luckesi essencialmente, utiliza também: Huizinga, Jolibert.

4.CONCLUSÕES:

A autora considerou as contribuições de Piaget e Vygotsky explicando que é possível realizar o ensino aprendizagem de forma lúdica, demonstrado na investigação daquele contexto da escola 1-2-3., ressaltando a valorização da prática construtivista e sócio-interacionista.

A escola ao utilizar o lúdico para concretizar a realização de projetos pedagógicos, constatou resultados que demonstraram uma aprendizagem realizada com alegria e prazer cheios de significados e de construções efetivas. Essa prática se verifica com bastante frequência no trabalho dos professores.

As atividades lúdicas são um recurso de avaliação, bem como de ensino-aprendizagem.

Verticalização das relações professor-aluno-Fragmentação no modo de impor conceitos

Defende o processo de ensino-aprendizagem e avaliação através da utilização de atividades lúdicas

O processo de aprendizagem pressupõe o interesse da criança

A atividade lúdica é usada como recurso de ensino / aprendizagem e no processo de avaliação.

Dissertação n ° 5

Autora: Neuza Bezerra Museka

Título: O Lúdico Como Processo Educativo

Programa: Educação

Ano: 1995

Instituição: Universidade Regional de Blumenau-FURB

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloísa Turini Bruhns

1.OBJETIVO:

- Demonstrar que trabalhar o lúdico não tem o sentido de abandonar o sério, ou não relevância aos conteúdos.
- Resgatar o lúdico no processo de ensino aprendizagem, significa também que o aluno poderá igualar-se aos companheiros e valorizar-se.
- Apresentar aos professores quatro tipos de gincanas adaptadas às realidades das escolas, comunidades e conteúdo trabalhado.

2.METODOLOGIA:

A autora menciona o tipo de trabalho realizado como sendo “bibliografia reflexiva”, relato de experiência, na qual se preocupou em fazer o relato da gincana como processo educativo lúdico. Utiliza para isso o relato de experiência vivenciada. Destaca algumas técnicas lúdicas, descreve-as: teatro, psicodrama pedagógico, o jogo dramático infantil, gincana é considerada atividade lúdica.

3. REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO:

Principais Autores: Piaget, Huizinga, Snyders, Benjamin essencialmente. Utiliza também: Vygotsky, Chateau, Leif e Brunelle.

4. CONCLUSÕES:

Professores consideraram que o lúdico era perda de tempo, porque estes não incluíam a importância do mesmo para as relações sociais e as aprendizagens que dela decorrem.

A importância do espaço físico adequado para a realização dos trabalhos que envolviam atividades lúdicas.

Os alunos envolvidos na pesquisa manifestaram preocupações com as funções de planejamento, execução e avaliação de ensino.

O trabalho desenvolvido na comunidade proporcionou ao acadêmico uma perspectiva de envolvimento profissional valorizando o lúdico na dimensão pedagógica, bem como a valorização humana no trabalho benéfico.

Dissertação n ° 6

Autora: Débora Sampaio Peixe

Título: Material Lúdico na Educação Infantil: Um estudo sobre a Distribuição e o Uso de Brinquedos e Jogos nos NEIS de Florianópolis-SC

Programa: Mestrado

Ano: 1999

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC

Orientador: Prof. Dra. Gisela Wajskop.

1.OBJETIVOS:

-Refletir sobre o brinquedo no contexto histórico-cultural do local investigado, (nos NEIS de Florianópolis) colocando-o também em um universo mais amplo e específico que inclui a análise dos limites e possibilidades do uso do brinquedo,

-Questionar quais tipos de materiais lúdicos são oferecidos, e como são utilizados por profissionais e crianças.

2.METODOLOGIA:

Estudo de caso do tipo etnográfico, qualitativo, complementado por estudo quantitativo. Inclui o observador no processo de investigação preocupando-se com sua subjetividade, como também com suas mediações com o campo empírico.

Foram sujeitos da pesquisa: Profissionais dos NEIS e crianças atendidas.

Realizou visitas aos NEIS verificando a presença ou não de materiais lúdicos nas instituições.

Escolheu para seu trabalho 1 das instituições visitadas, por ser vinculada a uma escola de ensino fundamental, que atende crianças de renda média- baixa, cuja comunidade se caracteriza como rural ou semi-rural, que recebe material lúdico e que também os confecciona com as crianças, reconhecendo a importância no trabalho pedagógico.

Instrumentos utilizados para a investigação: Questionário-inventário, registro fotográfico, entrevistas, uso de tabelas e gráficos, consulta de documentos referentes a Educação Infantil, observações das atividades lúdicas diárias, registro em videocassete.

Selecionou episódios em que ocorreram situações de brincadeira e de atividade orientada. Cenas que tivessem interações com materiais lúdicos. Consultou referenciais bibliográficos que deram suporte teórico, observação participante.

Para analisar os dados fez a seguinte distinção dos dados: 1.Atividades livres;2. Atividades de manipulação;3.Atividades de teatro;4. Atividades orientadas (jogos de: junção, construção, mesa, sociedade, materiais de motricidade);5. Livros;7. Material de informática/ eletrônicos;8. Materiais de expressão.

3. REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO:

Principais autores: Vygotsky, Brougère, essencialmente. Utiliza também: Usova, Elkonin, Leontiev, Huizinga.

4. CONCLUSÕES:

Relação da cultura local com materiais lúdicos

O brinquedo tem forte valor cultural.

Verificou a preocupação com o conteúdo, por parte dos professores. Na interrupção da mesma, acaba-se furtando da brincadeira sua característica de ser livre.

Indicou a importância de serem aproveitados os momentos de atividade livre para conhecerem a criança.

Atividades orientadas com jogos de mesa ou confeccionadas podem ser utilizadas para se remeter aos conteúdos. Por outro lado, nas brincadeiras livres, a intervenção do educador deve ser assumindo os papéis, brincando junto com as crianças.

Os materiais simbólicos, que são suportes para brincadeiras diminuem, quando as turmas são de crianças perto dos 6 anos.

O brincar é valorizado pelo aspecto do trabalho e não como atividade específica do brincar para a criança. É compreendido pelos professores como relaxamento, um meio de soltar a energia.

De modo geral, o brincar não é considerado importante no projeto político pedagógico das escolas-NEIs e o professor não é o parceiro nas brincadeiras.

Os jogos de construção eram utilizados de forma espontânea pelas crianças e não articulados de forma orientada com os conteúdos. Questionou se os professores reconheciam os conteúdos específicos que se materializam neles. Além dos materiais lúdicos serem disponibilizados às crianças, também sendo necessário organizá-los de acordo com a necessidade das mesmas.

Com a análise das instituições a autora apontou a necessidade de uma articulação entre a instituição e a secretaria municipal na distribuição dos materiais lúdicos, e que se priorizasse a formação continuada dos profissionais de Educação Infantil.

Na instituição escolhida pela pesquisadora destacou-se o seguinte:

Constatou-se o aparecimento de cada tipo de brinquedo nos diferentes níveis de atendimento sendo acessíveis às crianças. Havia a valorização da brincadeira e do uso dos materiais, que não dependiam da faixa de idade em que a criança se encontrava. O material lúdico era diversificado e construído pelos professores e crianças conjuntamente, nessa relação se verificou que havia o respeito mútuo entre adultos e crianças.

Dissertação n ° 7

Autora: Marta Baptista Rabioglio

Título: jogar: Um Jeito de Aprender

Programa: Educação

Ano: 1995

Instituição: Universidade de São Paulo-USP - Faculdade de Educação

Orientador: Prof. Dr. Lino de Macedo

1.OBJETIVOS:

-Mostrar a potencialidade do jogo como recurso didático e como situação de aprendizagem.

-Relacionar o jogo com uma série de conteúdos escolares para a aprendizagem ser significativa.

2.METODOLOGIA:

Relato de experiência de uma intervenção pedagógica, utilizando o jogo de pega-varetas na escola. -A autora considerou os seguintes aspectos: 1. Características originais ou estrutura do jogo; 2. As possibilidades motoras e mentais, ou desenvolvimento do aluno; 3. Os conteúdos curriculares, ou temas de aprendizagem propostas na escola.

O trabalho foi desenvolvido com sujeitos adultos e com crianças. Os adultos são professores-alunos e as crianças são alunos de pré-escola e primeiras séries do primeiro grau. O trabalho desenvolveu-se em grupos.

A autora procurou conservar as regras tradicionais dos jogos, discutindo suas possíveis variações, para depois proceder à análise do jogo, com vistas à sua utilização no contexto escolar.

Destacaram-se os seguintes critérios:

1.Características originais do jogo tradicional, 2. Possibilidades psicomotoras e de raciocínio aritmético dos alunos e conteúdos curriculares propostos em cada série ou grupo escolar.

Foram realizadas também entrevistas individuais com crianças de pré-escola, para saber sobre seu conhecimento sobre o jogo e as regras. No trabalho desenvolvido com as crianças:

1.Perguntou o que sabiam sobre o jogo; 2.Deixou-os explorarem e manipularem livremente o material, depois começou introduzir as regras; 3. Propôs às crianças que inventassem outras formas de jogá-lo;

Com os professores, o trabalho foi realizado da seguinte forma: 1.Conhecer o que sentiam e pensavam sobre o jogo de pega-varetas e apresentação das regras do jogo;2.Vivência em subgrupos: os professores deveriam discutir e chegar a um consenso sobre as regras do jogo. Depois deveriam eleger um observador;

3.Apresentação da síntese dos grupos, em que se fez uma análise das interações sociais que foram vivenciadas no jogo e relações especiais que envolveram o jogo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO:

Principais autores: Piaget essencialmente. Utiliza também: Huizinga, Caillois, Wallon, , Kamii, Leontiev.

4. CONCLUSÕES:

O jogo de regras é para a autora um meio bastante relevante de aprendizagem.

Como um problema aberto, irá permitir diversos procedimentos e diferentes respostas. Considera que a sua qualidade de recurso didático reúne três aspectos considerados importantes para o ensino:

1.Cultura; 2.Interesse do aluno (considerando o brincar como atividade principal)3. Conteúdos Curriculares (pois diferentes jogos contêm em si conteúdos diversificados).4. Relações e interações sociais.

A autora acredita que o jogo é uma atividade capaz de aproximar o que o aluno sabe, conhece, seu universo do conhecimento e o universo dos conteúdos curriculares.

Dissertação n ° 8

Autor: Simão de Miranda

Título: Prática Pedagógica das Séries Iniciais: do Fascínio do jogo à alegria do Aprender.

Programa: Educação

Ano: 2000

Instituição: Universidade de Brasília-UNB

Orientador: Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá.

1.OBJETIVOS:

-Ao investigar o efeito resultante do jogo infantil utilizado na prática pedagógica das séries iniciais, tem o objetivo de contribuir para que a sala de aula não seja um lugar enfadonho e que o prazer não seja um fator de oposição à prática pedagógica.

-Verificar quais os benefícios pedagógicos que se evidenciam do jogo infantil nas séries iniciais.

-Possibilitar um suporte teórico metodológico aos professores que fazem uso do jogo.

2. METODOLOGIA:

A pesquisa é de cunho qualitativo. Observação participante e foi realizada no Centro de Ensino Gesner Teixeira, escola da rede pública do Distrito Federal.

O autor qualificou os sujeitos da pesquisa em: grupo I alunos e grupo II professores.

O grupo I, tem o universo de 111 alunos observados e 63 entrevistados, de 4 turmas das 1^{as}, 2^{as} e 3^{as} séries e uma turma de reintegração.

O grupo II, constitui-se de 4 professores observados e entrevistados, sendo regentes das turmas.

Os alunos e professores foram selecionados por estarem envolvidos com a situação do jogo em sala de aula.

Foram utilizadas 21 horas de permanência entre observações e diálogos com as crianças nas salas de aulas. O instrumento utilizado foi o diário de campo, com o protocolo de observação das aulas.

Utilizou-se também um questionário, seção aberta utilizando-se o registro em formulário.

Com o grupo II o autor utilizou a entrevista semi-estruturada, usando para registro o microcassete de áudio como instrumento para a coleta de dados. Foram ao todo necessárias 180 min. O equivalente a 3 horas de gravação.

O diário de campo registrou eventos dentro de situações de jogo que conduziam os sujeitos a vivenciar: cooperação, auto-expressão, interação, integração, conscientização, percepção, abstração, resolução de problemas, elaboração do pensamento lógico, afetividade, sensibilidade, estima, amizades, estímulo, interesse, alegria, ânimo, entusiasmo, imaginação e criação, que foram dispostos em categorias. As categorias analisadas foram: cognição, fala, afeição, motivação e criatividade como facetas psicológicas. Analisou individualmente as categorias. Socialização foi uma categoria próxima da psicologia social.

3. REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO:

Principais autores: Piaget essencialmente. Utiliza também: Chateau, Snyders, Winnicott, Caillois, Huizinga, Jacquin.

4. CONCLUSÕES:

Na categoria socialização, investigou-se quais seriam as vantagens pedagógicas proporcionadas pelo uso do jogo infantil nas séries iniciais. As respostas evidenciaram o objetivo socializador para a introdução do uso do jogo nas aulas. O jogo, então, na conclusão do autor, propicia o relacionamento e a socialização.

Ao verificar o que as crianças sugeriram, encontrou as seguintes considerações: (serão abordadas aqui algumas delas que fazem referência ao nosso trabalho)

Das 35 meninas, 26 preferiram brincar de bonecas (lembrando que é brinquedo e não jogo), o restante preferiu brincar de escolinha, de casinha.

Entre os 28 meninos, 13 deles preferiram futebol em 1º lugar, o autor destaca a observação de que este é um jogo coletivo. Os demais meninos preferiram videogame.

O autor considerou que boneca é brinquedo e não é jogo, porque é livre de regras.

Tanto escolinha como casinha, foram considerados jogos pelo autor, por serem amparadas por regras. A escolinha é um típico jogo de papéis.

Quanto ao aspecto que mais apreciam nas aulas, as respostas foram: brincar e jogar.

Quanto aos professores: A preferência pelo jogo foi vencida pelo fenômeno cognitivo.

Sobre a afeição: O autor percebeu simpatia e empatia provocando laços mútuos de amizade e afetividade.

As representações que as crianças tem de afeição são: alegria, felicidade, que se traduziam em brincar, ter paz, amor, diversão, amizades, família e estarem com seus pais. Observou que o brincar teve maior incidência entre elas.

Quanto ao aspecto da motivação:

Os jogos, na percepção do autor, promovem a motivação, o interesse das crianças em participar das aulas por proporcionarem alegria, entusiasmo e ânimo.

A questão da motivação para os professores obteve referências importantes que vem corroborar para a utilização do jogo para fins pedagógicos.

Na questão da criatividade o autor considerou que os jogos observados em aula e possibilitaram inúmeras ações de exercício do potencial criativo da criança. As crianças relatam que para brincar de carrinho ou de boneca, elas precisavam ter um plano, criar as situações para as atividades imaginativas com seus personagens. Os professores demonstraram que reconhecem a relação entre jogo e criatividade e a implicação cognitiva e social.

Como resultado geral final, a ênfase ficou nas categorias cognição e socialização, como fenômenos preferidos para os trabalhos dos professores, ficando evidente nas observações e entrevistas. Porém, destacou que as notas de campo e os registros não apontavam as mesmas quantidades de ações dos professores, nas outras três facetas do jogo: afeição, motivação e criatividade. Na literatura selecionada pelo autor, este comentou que havia ênfase no papel cognitivo e socializador do jogo e menos nos outros aspectos: afetivo, motivador e criativo.

Dissertação nº 9

Autora: Cristina Carballeira Otero

Título: O Espaço Pedagógico do Jogo: Algumas Possibilidades.

Programa: Educação

Ano: 1996

Instituição: Universidade de São Paulo-USP

Orientador: Prof^ª.Dr^ª. Marta Kohl de Oliveira.

1. OBJETIVOS:

-Avaliar as possibilidades educativas do jogo na educação pré-escolar, como meio de servir ao processo de ensino e aprendizagem.

-Abordar alguns autores que se dedicaram ao estudo do jogo, sublinhando os aspectos: físico, emocionais, sociais, culturais e históricos.

-Aprofundar as concepções de jogo na psicologia do desenvolvimento e a implicações pedagógicas da utilização do jogo na educação pré-escolar.

2.METODOLOGIA:

Trata-se de uma reflexão teórica sobre as possibilidades da utilização do jogo na educação pré-escolar, observando a questão da superação da dicotomia entre jogo livre e dirigido.

Registra as principais abordagens no estudo do jogo, enfoca os aspectos envolvidos no jogo: aspectos físicos, emocionais (psicanálise), aspectos socioculturais (Huizinga, a cultura como manifestação das formas lúdicas). Os aspectos cognitivos e morais envolvidos no jogo. Teorias psicogenéticas. Aprofunda a discussão das postulações sobre o jogo infantil e o potencial educativo. A autora realizou observações em uma pré-escola da rede municipal do ensino.

Observando que no planejamento da escola que se destaca o jogo, ressaltando o seu uso para verificar na prática sua utilização. Observou crianças em situação de jogo, abrangendo tanto jogos livres como dirigidos. Analisou também documentos da Prefeitura do Município de São Paulo que tratavam sobre o currículo pré-escolar e o documento sobre o jogo infantil.

3. REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO:

Principais Autores: Piaget, Vygotsky, Wallon. Considera também: Kamii e Devries, Brougère, Huizinga, Usova.

4. CONCLUSÕES:

A autora conclui que com relação ao planejamento do tempo para as atividades lúdicas: À medida que a criança avança nos estágios, mudando assim de estágio (1º, 2º, 3º), o tempo para as atividades livres diminui, os horários para o parque e as atividades na sala de aula aumentam.

Assim, à medida que vai aproximando-se do ingresso no 1º grau, os jogos vão ganhando importância secundária.

O material para ser utilizado na sala de aula é bastante limitado.

Destaca que no planejamento da escola se ressalta a utilização do jogo, música e artes plásticas, tendo-se uma falsa impressão de que a escola estaria valorizando o jogo.

Nas atividades livres, as professoras somente mantinham a ordem, e o cuidado, mas não demonstravam interesse na atividade em si, havia pouca participação junto às crianças, situações que ficaram evidentes na sala de aula e no recreio.

Quanto ao jogo dirigido, observou uma situação que as crianças do primeiro estágio, na atividade de brincar de roda dirigida, num determinado momento demonstravam desinteresse no jogo, ficando indisciplinadas. A professora interrompia a atividade reclamando disciplina e fazendo ameaças e observações sobre castigo.

As crianças do terceiro estágio também presenciaram algo semelhante.

A autora ao analisar a atitude das professoras no jogo dirigido considera:

1. Que as professoras não verificaram os interesses das crianças, 2. As crianças desestimuladas pelo jogo tinham que mantê-lo por ordem da professora, tornando-se obrigação.

3. As professoras estipulavam um tempo de duração do jogo considerando adequado para as crianças, sem consultá-las.

Conclui que diante das observações, o jogo acaba servindo apenas como treinamento para obediência ao adulto e às regras por ele impostas.

A utilização dos jogos dessa forma não se constitui em um potencial de valor educativo na pré-escola, porque são eliminadas as possibilidades diante do modo equivocado de sua utilização.

As professoras têm um conceito de que o jogo livre é uma atividade de descanso apenas, ou seja, não tem nenhum valor educativo. Assim, justifica-se o porquê não o darem importância devida, já que a atenção está dirigida ao valor cognitivo do jogo, como instrumento de ensino.

Dissertação nº 10

Autora: Rosemary Lacerda Ramos

Título: A Relação Brincar e Aprender: Experimentos com Jogos e Brincadeiras na Prática Pedagógica.

Programa: Educação

Ano: 1997

Instituição: Universidade Federal da Bahia-UFBA

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias

1.OBJETIVOS:

-Analisar a inserção no cotidiano do jogo como recurso metodológico na prática pedagógica.

-Analisar o discurso dos professores, quais as representações dos mesmos (que se entendem como norteadores de sua prática, revelam posicionamentos que estes assumem na sua prática educativa).

-Analisar a prática pedagógica dos professores: estrutura, objetivos, características.

2.METODOLOGIA:

Verifica como se dá a utilização dos jogos como recurso metodológico na prática de duas escolas da cidade de Salvador, o foco da pesquisa é o Ensino fundamental 1ª a 3ª séries.

Os sujeitos da pesquisa são professores e alunos.

A pesquisa é qualitativa, caracterizada como estudo de caso. Na pesquisa, se incluiu uma turma de outra instituição, do SESI que estava desenvolvendo um trabalho com jogos.

A autora definiu como campo de estudo a 1ª, 2ª, 3ª séries da escola Via Magia e uma 3ª série do SESI.

Para a coleta de dados utilizou entrevistas e observação direta, sistemática. A pesquisadora assumiu o papel de observador participante, utilizando o diário de campo.

Utilizou também fotos e gravações em vídeo e a entrevista semi-estruturada.

A entrevista realizou-se com 4 professores dos grupos observados e as coordenadoras das duas escolas sendo feito registro por gravação.

O questionário com os alunos de 2ª e 3ª séries foi aplicado com perguntas sobre a opinião dos mesmos sobre as atividades desenvolvidas.

Com a 1ª série, foi utilizada a técnica de entrevista.

3.REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO:

Principais Autores:

Vygotsky, Piaget. Traz considerações também de: Kamii e De Vries, Chateau, Huizinga.

4. CONCLUSÕES:

A autora levantou na análise das questões específicas da utilização de jogos como recurso educativo as considerações: a sua importância, as áreas do conhecimento mais contempladas com estas atividades, o critério utilizado para essas atividades e em que momento da rotina eles se apresentavam.

Analisou os discursos dos professores observando também a prática.

Nas aulas de uma professora observada no SESI, e no seu discurso aparece o uso de jogos para o desenvolvimento cognitivo e construção dos conhecimentos. A maior incidência de jogos foi nas aulas de matemática; não havendo dentro do período observado jogos em outras áreas do conhecimento.

A pesquisadora constatou que as funções lúdicas desses jogos continuam preservadas, mesmo sendo tratados como recurso metodológico, e voltados para o ensino aprendizagem.

Havia satisfação, interesse na realização das atividades.

Quando as crianças jogavam para resolução dos desafios matemáticos, sem regras preestabelecidas, nem competição, mas estavam divertindo-se, mesmo assim não era isso que dava a característica de jogo, mas elas acabavam tendo de criar regras para resolução das contas, e isso criava uma espécie de competição, criando um jogo.

A autora entende que é justamente essa atitude de criar, de iniciar, manter e desenvolver a atividade, que diferencia o jogo livre do jogo dirigido como recurso metodológico.

Na escola Via Magia, havia muitos jogos disponibilizados aos alunos.

Nas primeiras 2 horas, as crianças tinham a hora livre para brincar. As observações, porém foram realizadas nos momentos em que ocorriam atividades dirigidas em sala, quando os jogos didáticos aconteciam. Nesta escola havia um desenvolvimento de trabalho com arte-educação, os aspectos lúdicos eram reforçados e relacionava-se a aprendizagem.

Na proposta da escola trabalhar a dimensão lúdica era dar espaço às várias dimensões e não só a cognitiva, considera-se, sobretudo a socialização da criança.

Apesar do preparo, os professores apresentavam uma visão restrita da importância das atividades lúdicas para serem usadas nas aulas.

Na análise das entrevistas com os professores, a autora relata que as preocupações com o ato lúdico estavam presentes, mas na prática não havia um momento específico para a utilização dos jogos na sala de aula. Parecia ser uma forma de fixar conteúdo ou introduzir um assunto ou desenvolver alguma habilidade de pensamento.

Os jogos eram mais utilizados nas aulas de português e de matemática. A escola também utilizava bastante os jogos dramáticos. As crianças participavam do processo de escolha dos jogos.

A iniciativa de inserir os jogos na prática pedagógica da escola era uma forma de trabalhar a dimensão lúdica compreendendo nela as dimensões: cognitivas, emocional e corporal, portanto, não se podia centrar apenas no aspecto cognitivo do desenvolvimento.

A autora constata que na escola via magia, a prática tinha muitos jogos utilizados como recursos metodológicos. Para as crianças do SESI as atividades lúdicas eram em menor número. O aproveitamento do jogo como um recurso metodológico não desconsidera outras práticas existentes.

O jogo como meio educacional pode promover avanço a educação como forma de desenvolvimento e aprendizagem.

Dissertação nº 11

Autora: Edite Colares Marques

Título: O lugar da Brincadeira na Infância na Educação e na Vida social - Um Rastreamento Sócio-cultural das Manifestações lúdicas na cidade de Fortaleza.

Programa: Educação **Ano:** 1997

Instituição: Universidade Federal do Ceará-UFC

Orientador: Prof^{ra}. Dr^a. Maria Juraci Maia Cavalcante

1.OBJETIVOS:

-Compreender a identificação da brincadeira em contextos exteriores ao ambiente escolar, o incluindo também, trazendo uma visão mais ampla do fenômeno.

-Observar o seu lugar na vida das pessoas, envolvendo também sua importância para o pensamento, afetividade, cultura e a vida social.

-Identificar formas de brincadeira na cidade de Fortaleza.

2. METODOLOGIA:

No percurso do trabalho a autora procurou ir além dos limites da escola: pesquisou os hábitos lúdicos na cidade de Fortaleza, observou as brincadeiras que ocorriam em quatro espaços: a praia, o parque, o bairro e a escola.

A autora buscou compreender o que as crianças compreendiam sobre o espaço do brincar na escola e também em suas vidas.

A pesquisa é de cunho etnográfico, “rastreamento etnográfico”.

O trabalho adotou três formas de coleta de dados e de registro: observação, entrevista oral, entrevista escrita.

Foram feitas 10 observações para cada espaço de sociabilidade selecionado na pesquisa. Foram 50 observações de 2h. de duração. Na pesquisa de campo, utilizou também a entrevista com as crianças de duas escolas (pública e privada).

As observações se deram nos espaços sociais e as entrevistas nos espaços escolares.

Na escola, foram realizadas 10 sessões de observação durante um ano, observando-se o pátio por ser local onde a brincadeira é privilegiada. As entrevistas com as crianças foram feitas em grupo oralmente e por escrito. Realizou-se no 1º grau a escola em questão.

No total somaram-se 12 entrevistas com 86 crianças.

Na escola pública, as observações se deram na hora do recreio.

Na escola particular, a pesquisadora observou o processo de educação com brincadeiras nas aulas: artes, esportes e na recreação e passeios.

A pesquisadora realizou uma oficina de brincadeiras com os alunos no recreio.

3.REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO: Principais Autores: Piaget, Claparède. Traz também as considerações de: Benjamin, Chateau, Vygotsky, Winnicott, Brougère.

4.CONCLUSÕES:

O brincar é significativo para a existência humana, não só para o espaço da vida social e da individual, mas no sentido da harmonia consigo e com os demais.

A brincadeira é o reflexo do mundo social e também do individual. A redução da brincadeira no universo social é o reflexo da forma massificada que impele o homem ao distanciamento do universo lúdico.

O trabalho infantil se caracteriza na pesquisa como a perda do direito ao lazer.

A autora registrou jogos das crianças motivados pelos personagens, ídolos de programas infantis de TV, nos diferentes espaços que observou.

Na escola, verificou que as formas de vivência da brincadeira e o valor que a elas é dado.

Na escola particular havia mais situações de brincadeiras livres e recreação. A brincadeira ocorria no processo de educação nas aulas: artes, esportes e na recreação e passeios. Porém, os alunos eram submetidos a aulas expositivas e exercícios escritos. Gracejos e brincadeiras na aula eram repreendidos. A brincadeira na sala de aula é reduzida, tem momentos pré-determinados: somente aulas de artes, informática. No recreio a figura do adulto é de fiscalizador da disciplina das crianças.

O cotidiano da escola pública é marcado por aulas expositivas e tarefas escritas. Restringindo também o espaço físico do brincar no recreio.

A autora concluiu que na escola pública já há um despertar para o significado da brincadeira para o desenvolvimento, da criança, mas ocorre apenas por iniciativa de alguns professores.

A maior parte das brincadeiras deu-se no horário do recreio.

A organização das salas de aula não contribui para a comunicação: carteiras enfileiradas denunciando a interdição da brincadeira e interação livre das crianças.

A oficina realizada no horário do recreio não teve apoio dos professores. Conclui dessa forma que, há a falta de valorização da brincadeira na escola.

Em ambas as escolas observadas não se dispõem de brinquedos e jogos nas salas de aula.

Dissertação nº 12

Autor: José Alfredo Debortoli

Título: “Equilibrando sobre um Arame de Farpas”: Infância e Ludicidade no Cotidiano de Alto Vera Cruz

Programa: Educação

Ano: 1995

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG

Orientador: Prof^ª.Dr^ª. Eliane Marta Santos Teixeira Lopes.

1.OBJETIVOS:

Possibilitar uma visão mais ampla da infância e de sua realidade concreta. O que fazem e o que falam as crianças com idades entre 8 e 12 anos que moram na favela.

Contribuir para repensar a vida escolar e a prática pedagógica.

Refletir sobre concepções e conceitos relacionados à infância, criança e brincadeira.

2. METODOLOGIA:

O trabalho de pesquisa tem o aporte metodológico do modelo etnográfico e da teoria antropológica. Articula a leitura do cotidiano das crianças que compõe o universo da pesquisa e a educação, com a cultura específica do seu contexto de vida.

A pesquisa ocorreu em um bairro da periferia de Belo Horizonte, o Alto Vera Cruz, onde moram família de baixa renda, convivendo com a violência, a pobreza, e a luta pela sobrevivência.

A referência da pesquisa foi o CIAME, local no bairro que abriga as crianças, elas almoçam, brincam e aprendem a fazer alguns trabalhos.

O autor restringiu a metodologia a conhecer o bairro por intermédio das crianças, de seus trajetos, suas relações.

O grupo de crianças pesquisado tinha entre 8 e 12 anos, que freqüentavam o CIAME e a escola.

Utilizou o registro de campo, também dispôs de entrevistas com os meninos e meninas.

A escolha da faixa etária do grupo se deu pelo fato de que esta faixa etária compunha no seu dia a dia: a escola, o trabalho, a rua e o CIAME e a experiência do brincar.

As crianças escolheram o universo social que o pesquisador observou. Sendo as entrevistas feitas em locais que as crianças escolheram. O cotidiano é o espaço plenamente significativo para a pesquisa.

3.REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO:

Principais Autores: Michel Maffesoli, Benjamin, Caillois, Huizinga, Vygotsky, Bourdieu, Forquin, Goffman, Geertz, Malinowski, Snyders. Não elege especificamente nenhum autor.

4. CONCLUSÕES:

A escola se coloca como contraponto do tempo livre. A freqüência à escola fica comprometida pela luta pela sobrevivência e auxílio nos trabalhos domésticos, enquanto os pais estão trabalhando fora de casa. As crianças, em sua maioria trabalham nas ruas à noite. Contudo, a escola é uma esperança de mudança de vida. As famílias esperam da escola algo relacionado com suas necessidades imediatas: como qualificação profissional.

As crianças relatam que quando podem ir à escola gostam das aulas de educação física e do recreio.

O cotidiano demonstrou que a educação é um processo mais amplo do que a freqüência à escola. A escola se mostra alheia ao cotidiano dessas crianças às suas atividades. Para as crianças a escolarização é representada por aprender a ler e escrever.

Mesmo que as crianças demonstrem a importância de brincar na escola, elas expressam também o desejo de aprender muitas outras coisas.

Dissertação nº 13

Autora: Maria Joana Bueno

Título: Importância do Lúdico no Desenvolvimento da Criança: Subsídios para uma Proposta Pedagógica no 1º grau.

Programa: Educação

Ano: 1997

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

1. OBJETIVOS:

-Demonstrar que o lúdico é um auxílio importante como recurso didático pedagógico para a prática educativa.
-Pretende comprovar o uso do lúdico como meio de desenvolvimento integral do ser humano.
-Propor uma ação educativa pelo lúdico e pelo jogo, em uma concepção de desenvolvimento harmonioso dos alunos, despertando sabedoria e prazer. Explicar os fatos e fenômenos da realidade educativa através dos jogos.

2.METODOLOGIA:

A autora utiliza um tipo de pesquisa exploratória, descreve o tipo de pesquisa como sendo de cunho explicativo, com caráter experimental, utilizando aplicação de jogos com observação direta. Neste tipo de pesquisa não há inferências do observador na interpretação e análise dos fatos, havendo sua participação somente na análise dos resultados e na avaliação.

Analisa a possibilidade de uma proposta pedagógica que valorize o lúdico, para o processo de ensino-aprendizagem, com crianças da 3ª série do ensino fundamental, na faixa etária de 7 a 12 anos, de nível sócio-econômico precário.

Propõe-se a analisar e observar o desenvolvimento dessas crianças através do lúdico. Muitas delas com repetências consecutivas.

A escola observada se caracteriza pelo caráter assistencial, atendendo crianças carentes e com dificuldades de aprendizagem.

A pesquisadora selecionou e definiu os jogos a serem aplicados aos alunos.

Determinou os seguintes critérios na escolha dos alunos que participaram da pesquisa:

Pela idade se gostavam de jogos ou não gostavam, apresentavam desinteresse pelo estudo em sala, baixo rendimento escolar, apresentam comportamento desatento e são indisciplinadas.

Foram selecionadas 10 crianças as quais se aplicaram os jogos:

Aplicação do pré-teste, período intermediário e pós-teste.

Fez registros de observações e análise. Utilizou anotações e fichas realizadas no momento de aplicação dos jogos às crianças.

Aplicou pré-teste de experimentação múltipla, com cinco jogos, dando ênfase aos aspectos sócio-afetivos, cinco com ênfase no aspecto cognitivo, e cinco no aspecto psicomotor. Foram ao todo quinze jogos.

Utilizou o espaço físico das aulas e o pátio da escola.

Instrumentos para o registro dos dados:

Utilizou fichas de controle de observação de atitudes, expressão e ainda gravador, filmadora, máquina fotográfica, e jogos.

Análise foi qualitativa e quantitativa

Os aspectos sócio-afetivos, cognitivos, psicomotor, apresentam 10 indicadores cada e desses foi possível fazer a avaliação e análise de desempenho de cada criança e do grupo no pré-teste e pós-teste.

3.REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO:

Principais Autores: Piaget, essencialmente. Aborda também: Leif e Brunelle, Chateau, Huizinga, Brougère, Cañeque, Freinet, Shiller.

4.CONCLUSÕES:

Os resultados sugeriram que os aspectos afetivos e psicomotor influenciaram no desenvolvimento cognitivo, comprovando-se no rendimento escolar das crianças que participaram do experimento.

Analizando uma criança, afirma que embora seu rendimento tenha sido pequeno foi significativo, houve crescimento integral da criança enquanto pessoa, que influenciará sua vida e situação escolar, familiar, social. Com essa análise, se permitiu entender que as outras crianças que participaram do experimento obtiveram crescimentos maiores ou menores e demonstrou que a influência das atividades lúdicas é importante para o desenvolvimento integral das crianças, nos aspectos observados.

A autora constatou que os jogos são fatores de complementação positiva no desenvolvimento do grupo. No aspecto sócio-afetivo os indicadores mostraram significativa melhora.

No aspecto cognitivo, houve melhoras em vários indicadores.

Dissertação nº 14

Autor: Marcelo de Brito

Título: Alegrias na Escola: Por uma Educação mais Lúdica.

Programa: Mestrado

Ano: 1998

Instituição: Universidade de Brasília-UNB

Orientador: Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá.

1. OBJETIVOS:

- Encontrar onde está o possível encontro para uma educação mais lúdica e que seja um caminho para a felicidade que começa na escola.

- Questionar de onde provêm as coisas boas, gostosas, relevantes que ocorrem na história da vida escolar.

2. METODOLOGIA:

Utiliza uma forma não positivista, para a pesquisa que é qualitativa, segundo o autor, esta técnica surgiu como alternativa, denominado de paradigma construtivista de pesquisa.

Neste modelo, para o pesquisador, o foco será a experiência subjetiva de cada indivíduo e a criação de sua sociedade, relevando o entendimento de como os indivíduos processam seu mundo. Dessa forma o autor busca analisar os relatos e saber como as pessoas do universo da pesquisa pensam e compreender os fatos.

A metodologia não é pré-determinada, se desenvolve ao longo do processo da pesquisa.

O cenário da pesquisa foi o ambiente escolar. A pesquisa também tem como foco de interesse, investigar a presença do lúdico no processo de escolarização.

Para ter a visão dos alunos sobre a escola, precisaria de acúmulo de informações, para isso utilizou como sujeitos seus dois filhos.

Assim explica o autor: “meu contato com as crianças na fase escolar consistia uma condição bastante proximal.

Meus dois filhos cursavam uma escola de primeiro grau. Um cursava a 5ª série (10 anos) e o outro 7ª série (14 anos). Essa opção não decorreu simplesmente da proximidade ou de uma possível facilidade de investigação, mas do fato de o mais velho ter acumulado uma história de escolarização em que vivenciou a passagem por sete escolas, e o mais novo por cinco entre escolas públicas e privadas”. (BRITO, 1998, p. 62).

O autor fez o levantamento de quais foram as alegrias vividas na escola, após cada dia.

As respostas às perguntas foram anotadas num caderno. As crianças escreviam com suas próprias palavras o que aconteceu. Posteriormente, para aprofundar o que tinha ocorrido nos relatos dos sujeitos, realizou entrevista utilizando-se do gravador.

Como a investigação estava centrada no momento presente, sentiu necessidade de verificar que traços de memória dos outros anos de escola e os subseqüentes poderiam estar presentes. O autor se questiona: se ainda será que as experiências lúdicas seguiriam as mesmas tendências?

Amplia a pesquisa para um universo maior, incluindo o 2º grau. O alvo do trabalho passou a ser as pessoas que tinham concluído o 2º grau. O universo escolhido foi os alunos que no presente se encontravam na universidade.

Foram entrevistados os alunos do curso de educação física da UNB. O objetivo do questionário seria o de “capturar a essência energética do lúdico” que está presente, segundo o autor “num estado sutil do ser”. (BRITO, 1998, p. 66).

Trabalhou com as memórias das experiências lúdicas da escola.

Dos dados recolhidos na investigação optou por aprofundar algumas entrevistas. Dos respondentes 15 foram selecionados para entrevista. Realizaram-se 8 encontros. O autor utilizou-se da memória oral como seu referencial de pesquisa. O que se pretendia era que o eixo das lembranças pudesse resgatar as coisas boas da escola.

3.REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO:

Principais Autores: Snyders, Benjamin, Caillois, Bertalanffy, Foucault, Enguita, Brougère, Huizinga, Schiller, Bachelard, Winnicott, Bruner, Chateau.

4.CONCLUSÕES:

Subtraindo das falas os fatos que representaram “energia lúdica”. O autor observa que quanto à relação professor aluno e conteúdo: Nos relatos das duas crianças entrevistadas, concluiu que:

Sobre as aulas mais interessantes, se destacaram as em que houve brincadeiras, jogos e músicas, desenhos.

Na relação teoria e prática e o contexto: nas falas aparecem situações de quando o professor relacionava conteúdo com o sentido mais concreto das coisas, aprendizagens mais significativa relacionadas à teoria e prática.

A quebra da rotina das aulas foi trazida como algo importante e motivador. Foram registradas as liberdades permitidas na escola.

Quanto aos relatos dos alunos universitários entrevistados:

No aspecto do ensino-aprendizagem, a relação com os colegas e as amizades contribuem para a felicidade, sendo a maior razão para se ir à escola. Neste sentido, o autor destaca a pouca importância que se dá no projeto educacional nas diferentes escolas do país.

Pouco se estimula da qualidade das relações entre os pares, como parte da ação pedagógica na instituição de ensino. Na relação professor-aluno-conteúdo, foi relatado a importância de o professor proporcionar alegria nas aulas e bom humor.

O autor entende que na interação com os outros, o grupo na escola, a criança estará percebendo a si e ao outro, fator importante no desenvolvimento de sua personalidade.

A escola contribui para o desenvolvimento da capacidade de se fazer à leitura crítica do mundo, também para a capacidade de raciocínio. Neste ponto, o autor questionou se estes aspectos estavam sendo desenvolvidos em função dos conteúdos dados na escola, se não em que outros níveis.

Para os alunos entrevistados a escola poderia ter sido muito mais relevante, isto se confirma nas intenções de mudanças e nos relatos de que as alegrias foram poucas.

Na questão da didática, os alunos entendem que não se pode mais aceitar estudar aquilo que não tenha significado claro e que os conhecimentos não estejam articulados.

Não há mais espaço para a justificativa que se estudam os conteúdos para utilizá-los amanhã, sem entender as relações possíveis agora. Os alunos defendem a participação do aluno na organização pedagógica, a liberdade do aluno, o respeito à individualidade de cada um no processo de aprendizagem. Que se estimule a investigação nos alunos.

Conclui que é possível a alegria na escola, é preciso para isso jogar e se deixar jogar.

Dissertação nº 15

Autora: Carla Rizzo

Título: Maternal: Uma brincadeira que é séria...É séria?

Programa: Educação /Psicologia da Educação

Ano: 1996

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC - SP

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

1. OBJETIVOS:

- Apresentar as necessidades e anseios das crianças, os desdobramentos da prática com as crianças.
- Conhecer o cotidiano da creche e estudar a proposta Walloniana relacionando-a com a prática, verificando se a mesma é concretizada.
- Conhecer a concepção do maternal das profissionais que atuam com crianças de três anos de idade.

2. METODOLOGIA:

Metodologia: Investigação de cunho qualitativo, estudo de caso, que visa verificar a prática das profissionais de creche. Se as mesmas atendem a necessidade do processo de desenvolvimento da criança de três anos, segundo a concepção de Henri Wallon.

O trabalho foi realizado em uma creche de São Paulo, de clientela heterogênea.

Os sujeitos da pesquisa são oito meninos e seis meninas de três anos de idade.

Dividiu o tema criança em subtemas: concepção de maternal, curiosidade infantil, a construção do eu, afetividade (oposição infantil e idade da graça) linguagem (conteúdos afetivos e imaginativos) e o papel do grupo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO:

Principal Autor: Henri Wallon.

4.CONCLUSÕES:

A referência ao maternal como um espaço pedagógico, que contemple o desenvolvimento das capacidades infantis, foi feito apenas pela coordenadora.

As educadoras supervalorizam a prática da sala de aula e os aspectos cognitivos do desenvolvimento. Assim, o momento do pátio e os ateliês não têm caráter pedagógico, e os cuidados com o corpo, nenhum desses momentos são considerados como uma possível ação educativa, por parte dos educadores.

O lúdico é deixado de lado pela ênfase nas aprendizagens de conteúdos através de projetos.

As ações da creche, embora sejam planejadas e serem preocupações pedagógicas, não atendem os aspectos fundamentais do desenvolvimento da criança, pois ocorre a escolarização precoce da criança.

Lacunas na formação dos educadores é o que aponta a realidade da prática pedagógica da creche.

A prática deveria basear-se nas necessidades das crianças.

Os estudos teóricos realizados na creche acabam ficando nas abstrações, não havendo reflexão sobre a própria prática.

As educadoras assim tornavam-se meras executoras das atividades planejadas por uma equipe. Havia o desconhecimento por parte dos professores das atitudes da criança.

Dissertação nº 16

Autora: Gilmara Lupion Moreno

Título: Pressupostos Epistemológicos na Educação Infantil: O Lúdico, a Construção do Conhecimento e a Prática Pedagógica em uma Pré-Escola.

Programa: Educação

Ano: 2001

Instituição: Universidade Estadual de Londrina-UEL

Orientador: Prof. Dr. Levino Bertan

1. OBJETIVOS:

- Compreender o lugar do jogo na pré-escola.
- Refletir sobre o conceito de criança, conhecimento ludicidade na perspectiva do educador.
- Analisar os fundamentos teóricos metodológicos que mantêm a prática pedagógica na pré-escola.
- Conhecer os resultados da prática pedagógica, que se embasa nos princípios epistemológicos dentro de uma perspectiva lúdica.

2.METODOLOGIA:

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola que se caracteriza como cooperativa de pais.

Os sujeitos da pesquisa são: seis professores, uma coordenadora, vinte e cinco alunos entre quatro e sete anos de idade.

A pesquisa foi qualitativa, utilizou-se do método de estudo de caso etnográfico. Utilizando-se as técnicas: observação participante, entrevista, análise de documentos.

Com a observação participante a pesquisadora pretendeu: considerar a teoria, pressupostos epistemológicos que sustentam a prática e conteúdos de ensino, atividades e material didático: brinquedos, jogos e brincadeiras, utilizados no cotidiano da escola.

Observou as atividades em sala de aula e no pátio, para isso utilizou para a coleta de dados:

Registro de campo;

Fotografias e gravações;

Entrevistas com professores e coordenadora, procurando verificar as representações presentes sobre a infância, o conhecimento e a prática pedagógica.

A autora usou paralelamente a pesquisa bibliográfica.

3.REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO:

Principais Autores: Piaget, essencialmente. Considera também: Huizinga, Chateau, Brenelli, Postman, De Vries, Brougère.

4.CONCLUSÕES:

A escola observada utilizava os pressupostos construtivistas, nesses as propostas dos professores para os alunos eram intencionais, havia uma organização, uma razão de ser não sendo aleatório.

A práxis dos professores envolvia reflexão teórica, assim, o professor não se colocava como espectador, mas como parte do grupo.

Havia respeito mútuo nas relações professor e aluno, sobretudo o respeito à iniciativa do aluno, mesmo que o professor tivesse a autoridade no sentido da organização, não era considerado negativo, segundo a autora, porque ele possibilitava a sensação de segurança nas crianças.

No trabalho desenvolvido na escola se destacavam os trabalhos em equipes, a presença do lúdico nas atividades de grupo, a pesquisa, e as experiências como base da metodologia dos trabalhos desenvolvidos na perspectiva construtivista.

Grande parte dos trabalhos realizados na escola eram de caráter lúdico, não se restringiam apenas ao horário do parque.

As atividade propostas pelos professores, segundo a autora, permitiam aos alunos experiências que, o levavam a observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, compor, jogar, levantar hipóteses, argumentar, entre outros. Portanto, havia uma ênfase no desenvolvimento cognitivo.

Sobre a questão a respeito de ser permitido brincar na escola, a autora verificou que as crianças brincavam, divertiam-se, jogavam e brincavam de faz-de-conta.

A autora verificou a presença do lúdico na rotina da pré-escola, nas aulas de computação, no parque, no trabalho com ferramenta, na roda, no bordado, nos passeios, no descanso, nas aulas de música, dança, psicomotricidade e inglês.

O conhecimento é construído com o jogo, a brincadeira e o brinquedo. No jogo simbólico, no faz-de-conta, a professora participava com as crianças das brincadeiras.

Na concepção dos professores o Brincar faz parte da construção do conhecimento da criança e por isso é indispensável. Havia também o investimento na formação continuada dos professores.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise das dissertações, enfocando num primeiro momento os conceitos de jogo e brincadeira presentes nas mesmas, já que estes descrevem a concepção acerca da atividade lúdica. As diferentes maneiras de concebê-los evidenciam as concepções do sistema de representação conceitual em que estão sustentados. Num segundo momento, após a definição das unidades de análise, explicitadas anteriormente, chegamos às categorias a serem analisadas e comparadas para então procedermos à análise dos resultados encontrados.

Capítulo III

A ATIVIDADE LÚDICA NA PRODUÇÃO DA ÁREA EDUCACIONAL: TECENDO ANÁLISES

Para começarmos a tecer a nossa análise, faremos uma analogia com o trabalho do velho tecelão. Assim, tal qual o tecelão e o seu tear, sabiamente paciente, primeiro precisará reunir a lã, tingi-la, pois prepara os fios e terá que fiá-los e assim o faz. Depois, os reúne, alguns ficam emaranhados noutros, desata os nós, discrimina as cores que vai usar. Começa a tecer enfim, e se dá o processo: termina e começa novamente, inúmeras vezes, vencendo o tempo e o cansaço.

Será o seu tapete útil e servirá aquele conhecimento que no seu desenho encerra? Servirá de suporte para as brincadeiras de alguma criança? Servirá para usá-lo na sua escola? Poderá ser oferecido como amostra a outros que começam a aprender a tecer? Será que os anseios, a sensibilidade, o conhecimento que foi traçado, com sua intenção durante seu labor estariam claramente manifestados ali, naquela totalidade?

Mas ele, no seu labor, também aprendeu a esperar, com o atributo da humildade e paciência; assim pôde ver os desenhos se configurando no seu tapete, que suas mãos puderam traçar no elaborar e reelaborar e que fizeram parte de sua vida, vivenciada nos minutos, até tornar harmônico o seu produto final. E o que é a sua felicidade, senão o aprendizado que pôde conseguir, ao corrigir seus erros encontrando novas idéias que o levariam ao caminho e ao seu êxito?

Tal qual o tecelão presente em nós, nossa missão de pesquisadores é um caminho de aprendizado da paciência, humildade e respeito para com as diversas configurações que o conhecimento nos apresenta. O conhecimento não é linear, portanto é possível conceber suas infinitas possibilidades: diferentes pontos de vista, concepções, diversos caminhos, que se unem em algum ponto e se diferenciam em outro, todos têm razão de alguma forma.

Como uma forma de preparar os primeiros fios para tecer a trama das análises, apresentaremos os conceitos utilizados pelos autores nas dissertações, já que estes descrevem a forma de concepção da atividade lúdica, do jogo e brincadeira. As diferentes maneiras de concebê-los carregam concepções do sistema de representação conceitual em que estão embasados. Esse é um primeiro desafio que temos pela frente: identificar tais concepções para tornar mais claro como se configura o nosso objeto de pesquisa.

3.1 Em foco o universo conceitual das dissertações analisadas⁸

Para caracterizar nosso objeto de pesquisa, um primeiro aspecto é identificar quais são os referenciais teóricos que fundamentam as pesquisas realizadas. Nesse sentido, cabe destacar a predominância de teóricos da Psicologia, especialmente Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Henry Wallon e Daniil B. Elkonin.

Muitas vezes os autores utilizam referenciais teóricos opostos de forma complementar, ou seja, Jean Piaget e Lev S. Vygotsky aparecem lado a lado em muitas dissertações para explicar a atividade lúdica, embora se fundamentem em matrizes epistemológicas diferentes. Esta diferença não é considerada pelos autores, o que leva a uma compreensão superficial e utilização deturpada dos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, já que a tendência é “esquecer” que essa perspectiva se fundamenta no materialismo histórico e dialético. Duarte (2001) e Facci (2004) reconhecem que essa é uma tendência presente na produção educacional nas últimas décadas, um certo ecletismo na utilização dos referenciais teóricos e uma aproximação entre perspectivas diferentes sob o manto do construtivismo ou sócio-interacionismo. Considerando que a produção analisada foi elaborada a partir da metade da década de 1990, a constatação desses educadores também se manifesta nas dissertações analisadas.

Como já apresentamos no capítulo 1, a teoria de Vygotsky enfoca primordialmente a relevância do aspecto social na constituição da consciência. Essa condição influenciará também o conceito sobre o desenvolvimento e aprendizagem, que, de acordo com seu enfoque, no jogo estão as suas principais possibilidades. Já a teoria piagetiana utiliza como base epistemológica a teoria evolucionista, apriorista, explicando o jogo com a mesma lógica que utiliza para descrever a inteligência. Portanto, de maneira espontânea e natural, a criança ao ser desafiada no brincar com os objetos, forma esquemas mentais desenvolvendo assim a inteligência.

Ramos (1997), na dissertação nº 10, utiliza os referenciais de Piaget e Vygotsky de forma complementar, destacando que não se deve considerar apenas uma das teorias, pois ambas caminham de forma paralela. Embora reconheça que há diferenças teóricas entre ambos, afirma que na prática não são tão diversas. Neste sentido, considera:

⁸ Para análise dos conceitos de atividade lúdica utilizados pelos autores, foi elaborado um quadro- síntese para cada uma das dissertações. Estes quadros compõem o Anexo 1 do presente trabalho. As dissertações serão identificadas com a mesma numeração utilizada para apresentar a síntese geral de cada uma no capítulo 2. Isto permite ao leitor relacionar os dados apresentados nos capítulos 2 e 3.

Embora existam algumas diferenças de enfoque entre Piaget (1975) e Vygotsky (1994), ao se fazer crítica a uma ou a outra teoria, deve-se pensar até que ponto as perspectivas são, na prática, tão diversas. Por se tratar de uma questão ampla e controvertida, não podemos nos fechar a nenhuma das duas teorias, pois elas caminham de forma paralela. (RAMOS, 1997, p. 25).

Esta mesma questão se verifica na dissertação nº 9 (OTERO, 1996), que considera que há aspectos comuns entre Vygotsky, Piaget e Wallon, sobretudo na importância dada ao jogo simbólico. A autora destaca primordialmente o desenvolvimento cognitivo, apesar de considerar também os outros aspectos envolvidos no desenvolvimento da criança.

Na dissertação nº4, Barreto (1999) faz um estudo comparativo e integrativo, como denominou, entre Piaget e Vygotsky, ressaltando as diferenças e integrando os pontos de vistas dos dois teóricos. Os pressupostos teóricos que integraram a proposta pedagógica da escola analisada tinham por base o construtivismo e o sócio-interacionismo. Assim, de forma integrativa, a autora defende a possibilidade do desenvolvimento do ensino-aprendizagem e da avaliação de forma lúdica, unindo os dois pressupostos.

A dissertação nº3 (CARLETO, 2000) apresenta teóricos que valorizam a atividade lúdica nos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo, Piaget e Vygotsky. Apesar de apontar diferenças significativas entre ambos, aponta também aproximações. Refere-se, sobremaneira ao jogo de regras, destacando sua importância para o desenvolvimento social. Assim, destaca:

Tanto Piaget quanto Vygotsky sustentam que a inteligência é elaborada a partir de relações recíprocas do homem com o meio. Os dois se opõem tanto à teoria empirista, para a qual a evolução da inteligência é produto apenas da ação do meio sobre o indivíduo, quanto à concepção racionalista, que parte do princípio de que já nascemos com a inteligência pré-formada, ou seja, o desenvolvimento da inteligência é determinado pelo indivíduo e não pelo meio. (CARLETO, 2000, p. 32).

Nesse viés, observamos a dissertação nº 16 (MORENO, 2001), que enfoca a educação infantil. O conceito de criança acompanha o conceito que tem sobre o jogo: o jogo é um direito da criança no seu desenvolvimento na educação infantil. As reflexões giram em torno de perspectivas históricas e filosóficas do lúdico, incluindo Piaget juntamente com outros teóricos como Huizinga, Chateau e Brougère.

Nas dissertações nº 1 (MAGNANI, 1998), nº 13 (BUENO, 1997) e nº 5 (MUSEKA, 1995) essa mesma situação se repete. Na primeira, a autora defende uma base cognitiva do jogo, utilizando Piaget: o brincar é entendido como forma espontânea e natural da criança, ao

mesmo tempo em que o brincar é resultado das relações interindividuais; a criança aprende no convívio social. A segunda apresenta primordialmente Piaget em sua análise, conceituando jogo como atividade espontânea e natural da criança, assim como uma forma de desenvolvimento intelectual que tem a função de satisfação das necessidades naturais e essenciais da criança. Para a autora, é uma marca de expressão natural do ser; em contrapartida, é visto também como fator gerador de cultura, e fazendo parte dela. Na terceira, o lúdico é considerado dentro de uma perspectiva inatista, como, por exemplo, como traço de personalidade, como “uma fonte de estímulo para o desenvolvimento cognitivo” e, ao mesmo tempo, preza sua função cultural, enfocando paralelamente autores como Vygotsky e Huizinga.

Com relação ao ensino fundamental, a dissertação nº 7 (RABIOGLIO, 1995) tem como objetivo encontrar o lugar do jogo na escola. Faz referências a Piaget e autores que enfatizam o aspecto cultural, como Wallon e Huizinga, entendendo que suas análises se complementam.

A dissertação nº 8 (MIRANDA, 2000) apresenta concepções de jogo de acordo com Piaget e com Brougère e a dissertação nº 11 (MARQUES, 1997) elege como referências principais Piaget e Claparède. Constata-se uma mistura conceitual sem diferenciação entre os autores.

Com relação às teorias sobre o jogo, discutidas no capítulo 1, percebe-se o predomínio das teorias cognitivas, o que talvez se explique pela grande influência das idéias piagetianas nas dissertações analisadas. Destoando deste universo, a dissertação nº 13 (BUENO, 1997) inclui também a tendência da análise pelas teorias psicoafetivas, representadas em seu trabalho pela teoria psicanalítica do jogo.

Em um número menor, verificamos quatro dissertações cujos referenciais teóricos são utilizados pelos autores de forma única. Uma delas é a dissertação nº 15 (RIZZO, 1996), em que a autora utiliza unicamente os pressupostos Wallonianos como referencial teórico para sua análise, aprofundando seu estudo. A dissertação nº 6 (PEIXE, 1999) apresenta apenas considerações de autores dentro da abordagem histórico-cultural. A dissertação nº 2 (PINHO, 2001) utiliza primordialmente os autores pertencentes à abordagem Histórico-Cultural no corpo teórico do trabalho e na sua análise, abordando a relevância do aspecto social da brincadeira. Também destacamos a dissertação nº 12 (DEBORTOLI, 1995), cujo trabalho apresenta coerência conceitual, quanto ao aspecto cultural da atividade lúdica, entre os teóricos abordados pelo autor.

Após uma análise geral do referencial teórico presente nas dissertações, procuramos identificar categorias que permitissem a organização do material pesquisado. As categorias não foram definidas a priori, mas emergiram dos discursos apresentados nas dissertações, em seus referenciais teóricos. Em seguida, confrontamos com o referencial teórico apresentado no Capítulo 1. São categorias mais amplas que englobam subcategorias. Tal organização nos ajudou a sistematizar a grande quantidade de informações recolhidas das 16 dissertações analisadas. De acordo com Franco (2003), esse processo ocorre em uma contínua busca na teoria e, ao mesmo tempo, no material de análise, o que implica um domínio conceitual do pesquisador frente às diferentes abordagens teóricas que se apresentam na pesquisa.

Procedendo desta forma, chegamos a cinco categorias, a saber: 1-Brincar e Cultura; 2-Concepção de Educação/Aprendizagem; 3-Concepção de Criança e do Brincar; 4-Brincar e Processo Escolar; 5- Atividade Lúdica Como Recurso Instrucional.

Em todas as categorias, procurou-se discutir as informações considerando o trabalho realizado na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, buscando perceber se há diferenças significativas na compreensão da atividade lúdica entre esses dois níveis do processo de escolarização.

3.2 Brincar como forma de expressão da cultura

A dimensão cultural está relacionada intimamente com a teoria sobre atividade lúdica. O sentido social é o que irá caracterizar a ação no brincar da criança, é o que dará conteúdo às suas representações.

O Quadro nº 8 apresenta em quais dissertações a relação entre o brincar e a cultura se expressa mais claramente e as subcategorias indicam como os autores estabelecem essa relação.

Quadro 8 - A relação Brincar e Cultura nas dissertações analisadas

CATEGORIA 1: BRINCAR E CULTURA.			
SUBCATEGORIAS		DISSERTAÇÕES	
Nº1	Escola e prática pedagógica deve ser baseada na vida concreta/ O cotidiano é mais amplo: aprender com a vida	Nº12	Possibilitar uma visão mais ampla da infância de sua realidade concreta, educação e a escola não deslocada da vida, do real, do concreto. A educação é um processo mais amplo do que a frequência à escola
Nº2	Brincadeira e a relação com o universo da cultura	Nº 6	Relação da cultura local com materiais lúdicos. O brinquedo tem forte valor cultural
		Nº11	Segundo a autora a brincadeira é abordada por autores como uma aliada no processo de construção cultural, compondo elementos importantes da identidade cultural das diferentes sociedades.
		Nº12	É uma linguagem que as crianças encontram para se apropriar da realidade e sua cultura nela se vê manifestada.

Na subcategoria 1, podemos verificar que a dissertação nº 12 (DEBORTOLI, 1995) desloca o eixo de um aluno abstrato da escola para crianças e adolescentes reais. Nesta perspectiva, procura oferecer elementos para repensar a vida escolar e a prática pedagógica que se inspira no contexto cultural e concreto. A escola se coloca como contraponto do tempo livre, porque essas crianças trabalham.

Segundo DEBORTOLI (1995), a frequência à escola fica comprometida pela luta pela sobrevivência e auxílio nos trabalhos domésticos, enquanto os pais estão trabalhando fora de casa. As crianças, na maioria, trabalham nas ruas à noite. Entretanto, a escola representa uma esperança de mudança de vida. As famílias esperam da escola algo relacionado com suas necessidades imediatas, como qualificação profissional. As crianças relatam que quando podem ir à escola gostam das aulas de educação física e do recreio.

O cotidiano demonstrou que a educação é um processo mais amplo do que a frequência à escola. A escola se mostra alheia ao cotidiano dessas crianças, às suas atividades. Para as crianças, a escolarização é representada por aprender a ler e escrever. Mesmo que elas demonstrem a importância de brincar na escola, elas expressam também o desejo de aprender muitas outras coisas. Isso se deve ao fato de que essas crianças, mesmo trabalhando,

encontram formas de brincar. Reconhecem que o conhecimento proporcionado pela escola pode ser uma forma de modificar a dura realidade vida.

Na dissertação nº 12, a brincadeira é ressaltada pelo autor como linguagem que as crianças investigadas encontram para se apropriarem da realidade e onde o mundo da cultura manifesta-se. A brincadeira é percebida pelas crianças como algo que vivem e inventam o tempo todo; faz parte do seu convívio com o cotidiano em meio à violência, o trabalho e a escola. A dissertação tem no seu objeto específico de investigação a realidade das crianças da favela, observada com os critérios da pesquisa etnográfica. Conforme observa o autor, para as crianças que vivem no universo investigado, a brincadeira “é todo aquele divertimento inventado, momentos que fazem valer qualquer material e espaço que disponham para criar alguma coisa gostosa de fazer: brincar de descer grama com papelão nos parques, onde costumam vender alguma coisa, equilibrar dentro do ônibus no caminho para o centro da cidade” (DEBORTOLI, 1995, p.10). Ou ainda, “A brincadeira é o próprio mundo de cultura em expressão: conhecimentos, valores, regras e todas as suas formas de diálogo e trocas uns com os outros”. (DEBORTOLI, 1995, p.106).

Neste trabalho se demonstrou que o prazer da diversão se encontra nas brechas que o cotidiano da vida, do trabalho e da violência deixa passar, por vezes, entre os restos de papelão que servem de escorregador nas gramas dos parques da cidade, nos brinquedos encontrados no lixo, inventando e criando a infância nos acasos da dura realidade da vida. Também irá tratar a atividade lúdica em outros espaços, neles vêm-se as crianças interagindo como seres sociais em outros espaços, que para nós adultos, passam despercebidos, pela nossa condição de olhar para as crianças sempre de um mesmo modo, culturalmente instituído, esquecendo de vê-las como cidadãs e sujeitos sociais.

Na subcategoria nº2, encontramos a dissertação nº11 (MARQUES, 1997). Para a autora, a brincadeira deve ser tratada no conjunto das relações sociais como atividade que transmite cultura e que contribui para a formação humana. Desta forma, identifica o modo como acontecem as brincadeiras no universo da cultura, no contexto da cidade e da escola. O brincar é considerado em uma abordagem mais ampla, como necessidade social intrínseca humana, uma forma de resgatar o brincar na vida das crianças da cidade investigada, incluindo a escola.

A autora também encontra o trabalho infantil na cidade se contrapondo ao direito ao lazer e ao brincar. Explica que a brincadeira reflete o mundo social e individual e que a sua redução, no universo social, é reflexo da forma massificada a que o homem está subordinado e que o distancia do lúdico e de uma cultura que se expressa no lúdico.

Já a dissertação nº 6 (PEIXE, 1999) refere-se à educação infantil. Nela se evidencia a relação da cultura local com materiais lúdicos. Este trabalho demonstrou que o brinquedo tem forte valor cultural; aponta que este é entendido como artefato histórico-cultural, representando como a sociedade concebe a criança por meio da história e como produz os materiais que são usados como suporte das brincadeiras. A autora entende que o ambiente tem que ser culturalmente lúdico e que propicie a construção de papéis.

Mesmo com objetos diferenciados, as três dissertações têm em comum o fato de centrar seu foco no aspecto histórico-cultural e enfatizar os aspectos culturais que se unem na elaboração da imaginação infantil e se expressam no faz-de-conta, no universo simbólico da criança ou nos brinquedos como suporte para as brincadeiras.

É interessante destacar que as dissertações acima apontadas trouxeram considerações às opiniões das crianças sobre o brincar, sobre seus modos de entender o contexto escolar e os modos de viver a relação vida e escola. Sendo ainda um campo em construção o estudo das culturas infantis, essas dissertações foram luzes de vanguarda de estudos etnográficos, que hoje procuramos resgatar em inúmeras pesquisas nos espaços acadêmicos: as culturas infantis, as concepções de infância, as vozes das crianças, as relações de gênero, enfim, conhecimentos que nos dão pistas de uma ciência menos *adultocêntrica*. Sarmento (1997) a esse respeito faz referências a ouvir as crianças nos seus contextos, por meio da sua própria fala compreender as culturas infantis, conhecendo verdadeiramente suas identidades, já que nós adultos e educadores desconhecemos os saberes que as crianças têm sobre o mundo e sobre os adultos, saberes esses construídos socialmente e que, desse modo, vão constituindo identidades culturais às crianças, de forma homogeneizadoras.

Conhecer a condição infantil, o contexto em que as crianças estão inseridas, é um dos pressupostos da educação que tem como aporte a matriz epistemológica do materialismo histórico e dialético. Neste sentido, Vygotsky (1989) e Charlot (1979) apontam para a idéia de não transformar a criança e a infância em um reducionismo, o qual se embasa na idéia de natureza infantil em detrimento da condição infantil, ou seja, do contexto sócio-histórico-cultural em que vivem.

3.3 Concepções de Educação e Aprendizagem

O conhecimento da forma como os autores concebem tanto a educação quanto a **aprendizagem** possibilita uma visão mais ampla de como esses compreendem a atividade lúdica da criança e o seu desenvolvimento na escola. Na Psicologia Histórico-Cultural, encontramos inúmeras referências à importância da educação, da mediação sociocultural, para que o desenvolvimento da criança possa contemplar múltiplas dimensões, já que somos seres primordialmente sociais. Destacam-se as mediações como fator primordial para que ocorra o desenvolvimento. É sabido que uma boa mediação proporciona aprendizagem e acelera o desenvolvimento.

No construtivismo, a relação da criança se estabelece substancialmente com os objetos, o meio é apresentado como desafiador para as configurações dos esquemas mentais. Esses se processam por etapas, obedecendo ao processo maturacional; neste sentido, a aprendizagem se dá nessa relação direta.

O Quadro 9 apresenta o modo como as dissertações discutem esses conceitos relacionados à educação infantil, indicando aquelas pesquisas em que há a predominância do enfoque histórico-cultural, do enfoque construtivista ou de ambos.

Quadro 9 - Educação e Aprendizagem nas dissertações analisadas sobre a Educação Infantil

CATEGORIA 2- CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO / APRENDIZAGEM RELACIONADA A EDUCAÇÃO INFANTIL			
SUBCATEGORIAS ⁹		DISSERTAÇÕES	
Nº3	Concepção de educação na perspectiva histórico-cultural	Nº2	A concepção de Educação é compreendida dentro do contexto histórico-social e cultural, valorizando a brincadeira, as interações e o desenvolvimento infantil.
		Nº6	A brincadeira deve ser um componente básico, para que a criança possa aprender e mergulhar na sua cultura, interagindo no seu meio.
		Nº15	A educação infantil é a base da formação do sujeito e por isso deve ser entendida como um processo contínuo, capaz de considerar a totalidade da sua personalidade.
Nº4	Concepção de educação no modelo construtivista e sócio-interacionista	Nº9	Utiliza a concepção construtivista/ sócio interacionista de educação. O aluno nesta concepção é o centro do processo de aprendizagem.
		Nº 7	Ao definir a concepção de Educação, sugere que há a influência do construtivismo e do sócio-interacionismo apesar de não apontar Vygotsky entre seu referencial teórico, mas Wallon, Leontiev e Piaget.
Nº5	Concepção de educação na perspectiva construtivista	Nº1	A autora entende que o ensino pré-escolar deverá favorecer a inteligência da criança, explorando suas atividades espontâneas.
		Nº16	Examina à luz da teoria piagetiana o processo de construção do conhecimento na escola; o brincar deve ser afetivo, epistêmico e moral.

Podemos perceber que, na subcategoria nº3, a dissertação nº2 (PINHO, 2001) aponta para a importância de uma educação que valorize a brincadeira, as interações entre as crianças e o educador, bem como as implicações e relações com o desenvolvimento infantil, enfatizando o aspecto social do desenvolvimento.

⁹ Apesar de se considerar as subcategorias “sócio-interacionismo” e “construtivismo”, aparentemente próximas do ponto de vista conceitual; optamos por agrupá-las em dois subgrupos distintos, visto que tais categorias estavam presentes nas pesquisas investigadas em âmbitos diferentes. Verificamos que a concepção “construtivista” e “sócio-interacionista” estavam presentes simultaneamente nas pesquisas. Porém foram encontradas pesquisas que faziam referências somente à “perspectiva construtivista”.

Na dissertação nº 6 (PEIXE, 1999), há a defesa de uma concepção de educação que valorize a especificidade da criança quanto a sua necessidade de brincar e de ser cuidada. Também é entendida por um espaço que tem em si a responsabilidade pela constituição dos sujeitos como produtos e produtores de cultura; neste sentido, tanto a compreensão sobre o brinquedo quanto à concepção de criança são compatíveis com a concepção de educação defendida pela autora.

Ainda nesta subcategoria, a dissertação nº 15 (RIZZO, 1996) defende a idéia de que a educação infantil não deve se caracterizar como uma preparação para a escolarização, nem uma forma de guarda ou cuidado das crianças apenas. Ela é base da formação da criança, da sua personalidade. É necessário que as educadoras conheçam a criança em seus processos, em seu contexto, em suas necessidades, respeitando sua inteligência. Valorizem, enfim, as múltiplas dimensões da criança para o seu desenvolvimento.

Na subcategoria nº 4, a dissertação nº 9 (OTERO, 1996) faz a seguinte referência ao modelo de educação:

Uma educação que leve em conta os conhecimentos que os alunos já possuem, a realidade que as cerca, seus interesses possibilitando a aquisição gradativa de novos conhecimentos inclui as atividades recreativas. (OTERO, 1996, p. 8).

Neste sentido, o professor é um orientador que inclui os conhecimentos prévios dos alunos para a realização de suas atividades pedagógicas. A autora considera a utilização pedagógica do jogo, unindo a função lúdica à função educativa, as interações e a participação do professor nas brincadeiras livres e a intervenção que precisa ser pensada evitando a imposição das idéias e garantindo os momentos dos jogos criativos das crianças. Consideramos que, neste trabalho, a autora mescla ambas as concepções de educação, utilizando autores tanto da Psicologia Histórico-Cultural como autores construtivistas. É interessante ressaltar que a autora faz uma ampla revisão teórica utilizando Piaget, Vygotsky e Wallon; porém, na análise propriamente dita, apropria-se basicamente do referencial histórico-cultural, enfatizando, também, algumas contribuições do construtivismo de Genebra, referenciando-se basicamente a Kamii e Devries.

Na dissertação nº 7 (RABIOGLIO, 1995), a autora, na apresentação do seu objeto de pesquisa, a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, aponta igualmente uma adição das concepções construtivistas e sócio-interacionistas, ao contrário da dissertação

nº 9 (OTERO, 1996), que apresenta acentuada ênfase nos autores construtivistas como Piaget e Kamii e Devries.

Ao mesmo tempo, Rabioglio acrescenta que o papel do educador é de observar como pensam as crianças, sem a intervenção direta e depois planejar a intervenção que venha ao encontro das reais necessidades da criança e aos seus interesses reais. O processo de ensino e aprendizagem não é linear, onde se adicionam as etapas, de maneira sucessiva.

Nas relações de ensino aprendizagem, o problema da escola deixou de ser apenas equacionar o que com como ensinar, sendo necessário conhecer, “aquilo que a criança, em cada momento de seu desenvolvimento e de acordo com suas próprias vivências em seu meio sociocultural, sabe a respeito de cada objeto de conhecimento”.(RABIOGLIO, 1995, p. 140).

Na subcategoria nº 5, as dissertações apresentam semelhança no sentido de que compreendem a educação em uma perspectiva construtivista. A dissertação nº1 (MAGNANI, 1998), traz a ênfase no desenvolvimento da inteligência, pautado no modelo piagetiano:

Para isso a escola precisa respeitar e explorar as suas atividades espontâneas oferecendo-lhe materiais adequados para as manipulações sensório-motoras, levando-a a aquisição das noções numéricas e formas. (MAGNANI, 1998, p. 41).

Também a dissertação nº16 (MORENO, 2001), apresenta a preocupação com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, bem como morais:

A educação numa perspectiva piagetiana tem por finalidade provocar situações desequilibradoras adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, a educação é um todo indissociável, enfatizando-se dois elementos essenciais: o intelectual e o moral. A escola deverá possibilitar a autonomia viabilizando, assim que os alunos pratiquem e vivam a democracia. (MIZUKAMI 1986, apud MORENO, 2001, p. 80).

Manifesta também a preocupação de que a escola valorize o brincar, garantindo a construção do conhecimento da criança por intermédio do lúdico, enfatizando também o desenvolvimento intelectual.

Concluimos que, de uma forma geral, nas dissertações relacionadas à educação infantil, há a valorização da brincadeira, das interações entre as crianças. Incluem, nas suas argumentações, a tentativa de unir a função lúdica e a educativa, respeitando as necessidades das crianças. Esse aspecto aparece tanto nas dissertações que tem a base mais construtivista como as que têm conceitos mais embasados no que os autores chamam de sócio-interacionismo.

Cabe ressaltar que, segundo a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o professor, além de observador, deve participar dos jogos, sendo cauteloso no sentido de não interromper a atividade de forma que a desmotive, ou ainda que essa interferência venha descaracterizar as criações e o conteúdo dos jogos das crianças. É necessário que o professor conheça e estude os comportamentos das crianças e suas necessidades para intervir com sabedoria, de forma a se incluir no jogo como par, como personagem entrando no jogo.

Nas dissertações que apresentaram um enfoque puramente construtivista, encontramos uma referência mais enfática ao desenvolvimento cognitivo, considerando além do desenvolvimento da inteligência, também o aspecto moral.

O quadro nº10 apresenta as concepções de educação e aprendizagem pautadas pelas pesquisas relativas às séries iniciais do ensino fundamental. As cinco primeiras subcategorias relacionadas abordam predominantemente o ponto de vista das crianças / alunos entrevistados.

Quadro 10 - Educação e Aprendizagem nas dissertações analisadas sobre as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

CATEGORIA 2- CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO/ APRENDIZAGEM RELACIONADA ÀS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			
SUBCATEGORIAS		DISSERTAÇÕES	
Nº6	Educação como mudança de vida	Nº 12	Mesmo que as crianças demonstrem a importância de brincar na escola, elas expressam também o desejo de aprender muitas outras coisas. Algumas crianças da pesquisa buscam na escola a esperança de mudarem de vida, uma forma de conseguir um lugar no mercado de trabalho.
Nº7	Relação teoria-prática para uma aprendizagem significativa/ Relação do conteúdo da teoria com a prática.	Nº 14	A aprendizagem fazia sentido quando o professor relacionava conteúdo com o sentido mais concreto das coisas, aprendizagens mais significativas relacionadas à teoria e prática.
Nº8	Deve haver participação do aluno na organização pedagógica	Nº 14	A participação do aluno na organização pedagógica.
Nº9	Importância da liberdade do aluno	Nº 14	Relataram-se as liberdades permitidas, as aulas que fugiram à rotina pela criatividade e liberdade, aulas fora da sala, o uso de maquetes, etc. Na memória dos adultos apareceram as liberdades permitidas.
Nº10	Aprendizagem de forma lúdica, utilizando o sócio-interacionismo e construtivismo.	Nº 4	Respondendo a pergunta, se é possível realizar o ensino aprendizagem de forma lúdica, a autora considera as contribuições de Piaget e Vygotsky explicando a forma que se desenvolveram as atividades observadas por ela, na escola 1-2-3.
		Nº3	A educação que se volte para a aprendizagem de forma lúdica. Preocupa-se com a formação de educadores que introduza o jogo na escola e que os professores possam vivenciá-lo também.
Nº11	Educação transformadora e reflexiva, não reprodutivista resgatando a alegria na escola.	Nº 13	Concepção de Educação: A educação deve priorizar o uso do lúdico, tornando mais interessante a aprendizagem.
		Nº 8	Concepção de Educação: A prática pedagógica deve sintonizar-se com as transformações que a racionalidade humana propõe para nossa época. Com isso, o autor entende que é necessário deixar para trás aqueles paradigmas de reprodução sem a devida reflexão.

Na subcategoria nº6, verificamos que na dissertação nº 12, segundo Debortoli (1995), a escola é a esperança de mudança de vida e a possibilidade que as famílias vislumbram de conquistar algo relacionado com suas necessidades imediatas, ou seja, que supostamente se

resolveriam seus problemas com a qualificação profissional. Ainda que as crianças demonstrem a importância de brincar na escola, valorizam o aprendizado de muitas outras coisas que as preparem para o mercado de trabalho. Este trabalho se diferencia das outras dissertações que analisamos pelo seu caráter mais relacionado à vida, ao cotidiano, escola e trabalho das crianças, cuja condição econômica é precária. A escola é realmente a possibilidade de saírem da condição de trabalhadores noturnos nas ruas, assim como também almejam a saída da violência da favela, há esperança de mudança de vida. Na concepção de educação do autor, a escola é uma parte apenas do processo educativo, pois este é muito mais amplo.

Na subcategoria nº7, a dissertação nº14 (BRITO, 1998) faz um levantamento de quais alegrias as crianças encontram na escola. A opinião dos alunos é de que não se pode mais aceitar estudar aquilo que não tenha significado claro ou que os conhecimentos não sejam articulados. Questionam a didática utilizada, dizendo que não há mais espaço para a justificativa de se estudar os conteúdos para utilizá-los amanhã, sem entender as relações possíveis no presente.

Na subcategoria nº 8, a dissertação nº 14 (BRITO, 1998) traz como resultados da pesquisa a opinião dos alunos sobre a necessidade de haver a participação dos mesmos no planejamento e na organização das aulas, de modo que estas atendam seus interesses, tornando os encontros mais significativos e prazerosos. Para as crianças, a expectativa é de uma educação que proporcione motivação, alegria e sentido para a sua aprendizagem.

Essa mesma dissertação (BRITO, 1998) apresenta nos relatos dos alunos entrevistados, a necessidade da liberdade do aluno (subcategoria nº 9), pois as aulas mais interessantes eram as que davam permissão para que os alunos criassem, aulas que saíam da rotina, e que, por sua característica mais livre e menos autoritária, permitiam uma relação positiva entre os colegas e o professor, contribuindo para a felicidade do grupo. Isto se torna uma das razões ou a maior razão para se ir à escola.

Na subcategoria nº 10, temos a referência à dissertação nº 4, pesquisa desenvolvida por Barreto (1999) na escola 1-2-3, cuja base do trabalho pedagógico era construtivista e sócio-interacionista. A observação do desenvolvimento de um trabalho de aprendizagem por meio do lúdico com esse tipo de referencial teórico propiciou a resposta para a autora da possibilidade de utilização do lúdico como forma de aprendizagem.

Na dissertação nº 3, Carleto (2000) também utiliza como referencial teórico os enfoques de Piaget e Vygotsky. Neste sentido, aponta a autora que Piaget enfatiza que o jogo se desenvolve na seguinte direção: do aspecto mais egocêntrico e espontâneo passa a ser mais

social. Sob este ponto de vista, a criança realiza suas aprendizagens construindo esquemas, modificando-os e realizando também novas descobertas. Neste processo, vai desenvolvendo a inteligência, ligada primordialmente à sua ação. A autora salienta a necessidade da criança vivenciar e ter oportunidade de desenvolver pesquisas concretas na escola. Referenciando-se a Vygotsky, a autora explica a importância do papel do professor na mediação do processo de ensino e aprendizagem, destacando da teoria os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e as interações sociais.

Na subcategoria nº 11, a dissertação nº 13 (BUENO, 1997) enfatiza que a escola apresenta-se desinteressante às crianças, pois não prioriza o desenvolvimento dos sentimentos, tampouco da liberdade. As crianças não têm oportunidade de brincar, elas aprendem a copiar. Segundo Bueno, ocorre apenas a valorização dos conhecimentos quantitativos. A literatura defende a importância do lúdico para a aprendizagem e criatividade como forma de conquista de liberdade e autonomia da criança, mas, no ambiente escolar, verifica-se que este não faz parte das práticas. Não ocorre possibilidade de sua expressão, de alegria e desenvolvimento do jogo na escola.

Na dissertação nº 8 (MIRANDA, 2000), o enfoque é da crítica ao modelo reprodutivista de educação. A autora defende a educação que seja acessível ao interesse do aluno, a educação que se difere pela alegria que a escola é capaz de proporcionar na aprendizagem.

À guisa de uma síntese do quadro nº 10 apresentado acima, observamos que, nas dissertações, o foco central da discussão é a cultura lúdica na escola. Há uma crítica ao papel que historicamente a educação tem desempenhado na sociedade, de silenciamento de opiniões e de desconsideração ao contexto sociocultural em que vive a criança, ao mesmo tempo em que há uma preocupação de ouvir das crianças suas opiniões sobre a possibilidade de uma prática educativa mais lúdica e prazerosa. O uso do jogo nas séries iniciais torna-se, assim, uma estratégia vantajosa para tornar a escola alegre e lúdica.

Algumas das dissertações analisadas demonstram a necessidade de conhecer e se considerar outros espaços educativos que não aqueles formais a que nos acostumamos a pensar. As ruas, as favelas, a praia, enfim, espaços informais e até clandestinos se misturam, podendo dar interessantes informações sobre as crianças e sua cultura, nas suas interações com as pessoas, instituições, como reagem frente aos adultos e como desenvolvem meios para participar do mundo social. Tais dissertações têm em comum a valorização da atividade lúdica como característica da criança no seu modo de viver a sua infância e, também, um aspecto imprescindível na sua educação.

Aquelas dissertações que tratam do espaço institucionalizado apontam, porém, a necessidade de se buscar meios de desenvolver uma educação mais significativa, mais lúdica para a criança. Consideram o uso pedagógico do jogo como um recurso de ensino-aprendizagem, que valoriza a autonomia, a criatividade e a responsabilidade. Aprender significa, também, respeitar a liberdade da criança, conhecer suas necessidades para cada momento do seu desenvolvimento, para a formação de um ser humano mais crítico, espontâneo e questionador. Apontam a necessidade de descentralização da figura do educador, presente no modelo diretivista e tradicional.

Considerando os Quadros 8 e 9, ou seja, confrontando as dissertações que tratam da Educação Infantil e aquelas que analisam as séries iniciais do ensino fundamental, foi possível destacar dois pontos importantes. O primeiro é que alguns trabalhos sobre as séries iniciais (dissertações números 8, 11, 12, e 14), fundamentados no referencial etnográfico, buscaram nas falas das crianças uma forma de apresentar e compreender a educação e aprendizagem das mesmas, considerando seus contextos de vida. Já na educação infantil é pouco perceptível a preocupação de entrevistar as crianças, ela se deu apenas na dissertação nº 6.

De uma forma geral, em todas as dissertações, tanto as relativas à educação infantil, como aquelas referentes às séries iniciais do ensino fundamental, percebe-se a valorização da brincadeira. Nas suas abordagens, apontam a tentativa de unir a função lúdica e a educativa, respeitando as necessidades das crianças. No entanto, algumas tratam do espaço institucionalizado da atividade lúdica, marcando a necessidade de se buscar meios de desenvolver uma educação mais significativa, usando o jogo como recurso de aprendizagem. Esse aspecto aparece tanto nas dissertações que tem por base o referencial construtivista como aquelas que se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural. Naquelas fundamentadas na concepção construtivista, encontramos maior ênfase ao desenvolvimento cognitivo.

O segundo ponto a ser destacado nesta análise é que encontramos os dois enfoques no referencial teórico utilizado, como sendo não excludentes, conforme referimos no item anterior, tanto nas dissertações relativas à educação infantil como aquelas sobre séries iniciais. Os pressupostos de Vygotsky e Piaget têm sido utilizados, indistintamente, com grande frequência nos trabalhos analisados.

Sobre este aspecto, Duarte (2001) adverte sobre as apropriações neoliberais da teoria Histórico-Cultural na difusão das duas concepções e aproximação das idéias dos dois autores. Considera que definir a teoria de Vygotsky como interacionista é uma forma de “escamotear” o pressuposto principal desta teoria: a origem histórica e social do homem proposto pela perspectiva marxista. Ficam “escamoteadas”, assim, as divergências fundamentais entre

ambas, principalmente no tocante às suas bases epistemológicas, aproximando assim duas concepções opostas: a concepção histórica e social do ser humano e as concepções pedagógicas naturalizantes.

Essas leituras equivocadas que foram feitas da teoria Vygotskyana, na opinião do autor, acabam por fazer desta teoria psicológica apenas uma vertente do construtivismo. O autor considera que não devemos tomar a escola de Vygotsky nem como interacionista (ou seja, numa leitura psicológica presente no modelo de interação entre o organismo e o meio), tampouco construtivista. Para o autor, o construtivismo retoma a escola nova, ao explicitar o lema do “aprender a aprender” como finalidade primordial da educação. O autor situa o construtivismo segundo seus próprios difusores:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”. (COLL, 1994 apud DUARTE, 2001, p. 33).

A discordância primordial presente nesta discussão é a valorização das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais requisitadas do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimento, por intermédio de outras pessoas.

Duarte considera que um dos objetivos de Vygotsky foi o de superar o modelo biológico do desenvolvimento humano, construindo seus pressupostos com base no marxismo. O modelo biológico de interação entre o organismo e o meio, além de não explicar, impossibilita compreender a relação histórico-social presente no desenvolvimento humano. Segundo o autor:

Na psicologia marxista de Vygotsky e seus seguidores está implícita a concepção de que a ontogênese humana não pode ser explicada através da relação biológica entre organismo e meio. A questão que não pode ser esquecida é a de que o modelo biológico de interação entre o organismo e meio implica as noções de adaptação e equilíbrio na relação do organismo com o meio ambiente (sem o que o organismo não sobrevive). O modelo de interação entre organismo e meio não possibilita a compreensão da relação histórico-social entre objetivação e apropriação, que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano. (DUARTE, 2001, p.31).

Para concluir essa discussão, é imprescindível apresentar um trecho da obra de Vygotsky, em que o autor revela claramente sua concepção marxista e esclarece qualquer dúvida que possa haver em relação à mesma:

A palavra social, aplicada à nossa disciplina, tem grande importância. Primeiro, no sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano; por isso, a própria proposição do problema de desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento. Poderíamos assinalar, além disso, que o signo que se encontra fora do organismo, tal como a ferramenta, está separado da personalidade e serve em sua essência ao órgão social ou ao meio social. Poderíamos dizer, por outra parte, que todas as funções superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura, mas sim que o próprio mecanismo que subjaz às funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social, inclusive ao converter-se em processos psíquicos segue sendo quase social. O homem, inclusive a sós consigo mesmo, conserva funções de comunicação. Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que esse seja, precisamente, o significado da tese de Marx, porém, vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural.(VYGOTSKY, 1995 apud DUARTE, 2001, p.192).

Desta reflexão podemos depreender o erro que grande parte da produção discente incorre ao fazer aproximações conceituais entre os dois autores, já que fica demonstrada a oposição presente nas bases epistemológicas que partem do entendimento dos dois autores.

3.4 Concepção de Criança e Brincar

É fundamental neste trabalho, a compreensão de como os autores concebem a criança e como entendem a sua atividade principal que é o brincar. Sem isso, a análise deste trabalho ficaria incompleta.

A atividade lúdica infantil é dada como fator primordial de desenvolvimento e aprendizagem, na compreensão da criança como sujeito social, constituída na cultura, aprendendo com seus pares e com os adultos.

No contexto do grupo, as crianças vivenciam experiências e as reproduzem, assim como no jogo protagonizado vivem os papéis sociais, compartilham significados, negociam as regras, organizam seu pensamento. Por intermédio dos adultos recriam o meio sociocultural

nas brincadeiras, representam suas atividades e seus modos de agirem e de serem, formando, assim, a sua própria personalidade.

No quadro 11 está indicado como as dissertações analisadas posicionam-se sobre o conceito de criança e do brincar.

Quadro 11 - Criança e Brincar nas dissertações analisadas sobre a Educação Infantil

CATEGORIA 3- CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DO BRINCAR RELACIONADA À EDUCAÇÃO INFANTIL			
SUBCATEGORIAS		DISSERTAÇÕES	
Nº12	Brincar como atitude espontânea da criança	Nº1	O brincar é apontado como atitude natural. Mantém uma concordância de que brincar é algo espontâneo, que permite à criança a exploração do mundo a sua volta.
		Nº2	A criança é espontânea no brincar, e este é atividade característica da infância.
Nº13	Defesa do brincar como direito da infância	Nº1	A massificação, uniformização da educação na pré-escola acaba retirando o direito às brincadeiras livres das crianças.
		Nº16	A memorização, a cópia, a leitura precoce, como fatores que roubam da criança o direito de brincar na escola.
		Nº15	Desconhecimento da criança e a escolarização precoce, a privam de expressar-se, de brincar.
Nº14	A criança como ser social/ superação do conceito naturalizado de criança.	Nº16	Busca a superação do conceito naturalizado de criança e infância, dos aspectos faseológicos.
		Nº15	Pautando-se em Wallon a autora assume que a criança é um todo que envolve: sentimentos, emoção, afeto, cognição, motricidade, um ser social.
		Nº2	A concepção de Criança está focada na concepção histórico-cultural.
		Nº6	Concepção de Criança: Como um sujeito histórico-cultural, concepção dialética de criança.
		Nº9	Concepção de Criança: Não trabalha o conceito, mas sugere que seja compreendido como sujeito ativo na construção do conhecimento e que se respeite o seu desenvolvimento dentro do contexto sócio-cultural.

Na subcategoria nº12, as duas dissertações consideram que o brincar é uma atitude espontânea da criança e própria da infância, embora se fundamentem em concepções teóricas

diferentes. Na dissertação nº1, Magnani (1998) apresenta uma compreensão que considera jogo como sendo uma atividade natural que se aprende no convívio social. A concepção piagetiana que informa este trabalho indica que a criança brinca utilizando-se dos recursos que tem a priori e que vai lançando mão e construindo novas estruturas tendo-os como base. Nesse sentido, o brincar ocorre espontaneamente e a influência do meio social e da cultura não implica em mudanças na estrutura do desenvolvimento, já que esse é espontâneo, pois depende da maturidade e das aquisições adquiridas nas sucessivas etapas. A autora defende que o brincar deva ser espontâneo para que a criança tenha oportunidade de explorar, por meio dos materiais que lhe são na creche, desenvolvendo desse modo sua inteligência. Seu modo de entender a criança no espaço da instituição de educação infantil é o de que para favorecer a sua inteligência é necessário fornecer materiais para as manipulações sensório-motoras, espontâneas que a criança realiza. Ao explorar objetos, constrói seus esquemas mentais, portanto o brincar de maneira espontânea proporciona o aprendizado. O educador pode lançar desafios de acordo com a fase evolutiva da criança.

Na dissertação nº2, Pinho (2001) entende o brincar como atividade livre. A abordagem de seu trabalho é histórico-social, e o sentido de espontâneo não está sendo utilizado como sinônimo de natural. Todo o trabalho aponta para as interações entre adultos e crianças, fala da socialização das crianças, das aprendizagens pelas mediações socioculturais. Resgata o lúdico como fator essencial e atividade da criança. O brincar na creche é entendido como característica da infância, considerando a importância da brincadeira para o desenvolvimento das múltiplas dimensões da criança. Pinho (2001) enfatiza o caráter lúdico e espontâneo da brincadeira quando se refere à intervenção do educador em que seja garantida essa característica do brincar, de modo a não sistematizá-la.

Fica evidente que é a base teórica utilizada pelos autores que vai qualificar o modo como este termo é utilizado, mesmo que seja comum a autores diferentes considerá-lo como atividade espontânea e própria da criança.

Na subcategoria 13, todas as dissertações defendem o brincar como direito da infância e fazem uma crítica aos processos de escolarização vigentes. Algumas dissertações apontaram que a escolarização precoce, especialmente a uniformização acaba retirando o direito da criança brincar na instituição de educação infantil. Embora se embasem em autores antagônicos, são concordantes neste aspecto. A dissertação nº1 e a 16 são construtivistas na análise dessa dimensão, entendem o direito a brincar livremente, oportunizando materiais para que espontaneamente as crianças possam desenvolver-se, sem ultrapassar etapas no seu desenvolvimento evolutivo.

A dissertação nº1 (MAGNANI, 1998) considera que as crianças estão sendo tolhidas do seu direito de brincar devido ao desconhecimento da importância dessa atividade por parte dos professores. Na organização das aulas na pré-escola, as atividades acabam sendo massificadas, uniformizadas, tornando o tempo de permanência na creche um tempo de preparação para a escolarização, com muito pouca brincadeira.

Na dissertação nº16, Moreno (2001) também discute a alfabetização e a escolarização precoces, caracterizando a educação infantil como, basicamente, preparação para as séries iniciais do ensino fundamental. O jogo é utilizado e unicamente valorizado pela construção dos conhecimentos; os aspectos cognitivos do desenvolvimento são supervalorizados numa proposta educativa que rouba da criança o direito de brincar na escola.

Já a dissertação nº 15 (RIZZO, 1996) destaca primordialmente a preocupação com o afeto, a emoção, a construção da personalidade da criança, que no brincar se constitui na relação com o outro, nunca é um processo que ocorre isoladamente ou dependente de processos naturais. Discute a falta de conhecimento sobre as crianças, isto é, seus processos, sua emoção, movimento, imaginação, desenvolvimento, enfim, o que leva as educadoras a tomarem atitudes inadequadas, desrespeitando as necessidades e os direitos da criança de brincar e serem também entendidas em seus processos. Ao trabalharem, por exemplo, com projetos que são inadequados para a faixa etária da criança, as educadoras tornam os momentos que deveriam ser de brincadeiras prazerosas em episódios agonizantes.

As dissertações incluídas na Subcategoria nº14 têm em comum a preocupação em superar o conceito naturalizado de criança, compreendendo-a como um ser social. Moreno (2001), na dissertação nº16, evidencia isto ao procura superar uma visão de criança restrita ao conceito biológico ou a imagem de uma criança inocente, frágil que precisa da proteção contra a perversidade moral. Afirma a criança como ser social, que se constitui socialmente e é produtora de cultura. Apesar de utilizar o referencial piagetiano na sua análise e considerar essa perspectiva em todo seu trabalho, aponta também para os valores sociais da constituição da criança e da infância.

A dissertação nº15 (RIZZO, 1996) tem o diferencial de assumir a concepção genético-social Walloniana e coerentemente mostra como é superado no seu trabalho um conceito naturalizado de criança e faz a crítica às práticas que o assumem. Utilizando-se deste referencial que tem como pressuposto epistemológico o marxismo, compreende a criança como uma totalidade, um ser completo. Neste sentido, considera as múltiplas dimensões desse ser: emoção, cognição, afeto, motricidade. Como ser social, a criança necessita do outro. Embora haja características comuns de acordo com a idade, uma criança é sempre diferente da

outra, porque se compreende que construa sua identidade inscrevendo uma história que é própria, por isso cada uma é única, sendo necessário conhecê-las para atuar junto com elas no fazer pedagógico.

A dissertação nº2 (PINHO, 2001) também entende que a criança constitui-se nas relações socioculturais, é um ser competente que pode construir conhecimentos e ser capaz de interferir no meio que vive. Peixe (1999), na dissertação nº6, também defende uma concepção concreta de criança e de infância, em que estará incluindo a cultura e a situação concreta de vida da criança. A criança é apontada como capaz de produzir cultura e ser produto da mesma, sendo que este processo poderá ser fortalecido pela educação.

Na dissertação nº9, Otero (1996) utiliza referências teóricas que compõe um entendimento do desenvolvimento da criança, contemplando as dimensões: física, emocionais, sociais e culturais, além da histórica. Desse modo, ao entender a educação e o jogo ficam também implicados a concepção histórico-cultural no que se refere à constituição de criança.

O quadro nº12 apresenta as dissertações que tratam do tema criança e brincar referente às séries iniciais do ensino fundamental.

Quadro 12 - Criança e Brincar nas dissertações analisadas sobre as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

CATEGORIA 3- CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DO BRINCAR RELACIONADA ÀS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			
SUBCATEGORIAS		DISSERTAÇÕES	
Nº15	A criança é vista como ser natural	Nº13	Concepção construtivista, entende a criança como ser construído, não meramente biológico, mas a reconhece como ser natural. Visão faseológica do desenvolvimento.
		Nº8	Baseia-se em Piaget, e está implicado no conceito de jogo e relação com a aprendizagem, o princípio do jogo como atividade natural.
		Nº5	Defende que as crianças possuem potencialidades latentes que são despertadas com a educação.
Nº16	Resgate do lúdico/ importância do lúdico para aprendizagem e autonomia da criança	Nº13	Resgate do lúdico. O lúdico como meio de recuperar o brincar e jogos das crianças.
		Nº14	Tem a preocupação em encontrar registros de alegrias na escola, investigando a presença do lúdico na mesma.
Nº17	Trabalho x jogo- perda da infância e do direito ao lazer	Nº11	O trabalho infantil se caracteriza na pesquisa como a perda do direito ao lazer.
		Nº12	A escola para essas crianças tem se colocado como contraponto do tempo livre, porque essas crianças trabalham. Brincadeira e trabalho em casa e na rua são compartilhados lado a lado do cotidiano, junto com a violência.
Nº18	A criança e a sua atividade lúdica são compreendidas tanto pela influência do meio com o qual interage como da sua cultura.	Nº12	É vista como sujeito social e histórico que não pode ser reduzida a etapa do desenvolvimento.
		Nº10	Considerados seres sociais e distintos. Na interação com o meio constroem o conhecimento.
		Nº11	A criança constitui-se no processo de socialização, na troca de experiências entre os seus pares e com os adultos.
		Nº7	Respeita a diferença, os interesses individuais, as interações sociais.
		Nº4	Indica que é vista como ser ativo, agindo e interagindo no meio, com as mudanças que lançam novas aprendizagens, assim transformando o seu meio e sendo por ele transformado.

Verificamos que as dissertações números 13, 8 e 5 que compõem a subcategoria nº15 têm em comum o fato de utilizarem referenciais construtivistas em sua análise. Dessa forma se justifica a concepção naturalizada do brincar e da criança adotada por seus autores.

Sobre a dissertação nº13 (BUENO, 1997), é importante destacar a forma que a autora entende a função da atividade lúdica para a aprendizagem, pois esta acompanha a idéia

naturalizada de que pelo jogo há uma liberação de energia vital. Podemos relacionar tais idéias à discussão apresentada no capítulo 1 do presente trabalho, no item relativo às teorias do jogo, com relação à concepção naturalista e à teoria do excesso de energia preconizada por Spencer. Do mesmo modo, Bueno (1997) compreende o desenvolvimento da criança em conformidade com suas estruturas, que são invariáveis e dependentes da maturidade, ou seja, apresenta uma concepção faseológica do desenvolvimento. A criança é um ser natural e ativo na construção do conhecimento, expressando sua ludicidade de forma espontânea e ativa. Precisa do jogo para “desabrochar” em sua totalidade. Ao mesmo tempo a autora considera que o ser humano “não é algo meramente biológico, geneticamente determinado e muito menos algo idealmente constituído; é algo que se constrói”. (BUENO, 1997, p. 184).

Na dissertação nº8 (MIRANDA, 2000) há indicação de que o conceito de criança se baseia nas concepções Piagetianas. Entende a criança como ser natural no seu desenvolvimento, de acordo com as determinações biológicas (ontogênese) e as adaptações necessárias ao meio. De acordo com Miranda, o jogo é uma atividade fundamental para a aprendizagem do mundo. No conceito de jogo, neste caso, está implicada a sua intrínseca relação com a aprendizagem: “parece não existir dúvida de que o recém nascido, já possui o princípio do jogo como uma atividade absolutamente natural”. (MIRANDA, 2000, p. 34).

Na dissertação nº 5 Muzeka (1995), utilizando o referencial de Rubem Alves, afirma que as crianças são seres que possuem potencialidades latentes que podem ser despertadas pela educação, e contribuem para auto-expressão e criatividade da criança.

É interessante observar que as três dissertações referidas, embora compartilhem uma análise piagetiana de seus objetos de pesquisa, discutem e apresentam também autores que se referenciam ao aspecto cultural do jogo.

Na subcategoria nº16, as dissertações apontam a importância do lúdico para a aprendizagem e autonomia / liberdade da criança. Na dissertação nº13 (BUENO, 1997), a autora questiona qual a influência das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança de 7 a 11 anos, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e motor. O lúdico é conceituado como “atividade espontânea e natural”, como “uma marca de expressão natural do ser”. A autora acredita ainda que o jogo gera energia vital, produz sentimentos e emoções como forma de liberação de energia. Em contraposição, considera o jogo como “fator gerador de cultura” e também fazendo parte dela.

Nesta subcategoria, Brito (1998) (dissertação nº 14) ao resgatar o lúdico na escola registra que na interação com os outros, no grupo, a criança estará percebendo a si e ao outro. Essa relação com os colegas, as amigas contribuem para a felicidade na escola. Assim o

lúdico é indicado como um fator importante para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Na subcategoria nº17, as dissertações apresentaram privilegiadamente o contexto cultural da investigação, utilizando-se da pesquisa etnográfica verificaram a relação entre o trabalho e a perda da infância. Esse tema aparece somente nestas dissertações, porque tratam do aluno no seu contexto de vida.

A dissertação nº11 (MARQUES, 1997), ao trazer para o universo da pesquisa alguns bairros da cidade de Fortaleza, verificou a presença de crianças pobres que não estavam nas ruas brincando e sim trabalhando ou pedindo esmolas, muitos se encontram marginalizados pela sociedade. Estes perderam um pouco o desejo pelo brincar, pois a vida mostra-lhe um jogo bem mais amargo. O tempo para a criança viver a sua infância está restrito, o sentido da liberdade do brincar é considerado pela autora quase perdido. A escola é algo quase inacessível.

Na dissertação nº12, a escola é uma espécie de sonho que a maioria das crianças faveladas não consegue concretizar, pois trabalham à noite e de dia auxiliam em casa, o tempo livre é muito pouco, e esse tempo, poucos dias e horas, é muitas vezes o que dispõe para ir à escola. O brincar para (Debortoli, 1995, p. 105) “não é um comportamento infantilizado e imaturo. Tanto meninos quanto meninas vivem de forma séria. Trabalham duro e se esforçam para freqüentar a escola.”. Brincadeira é uma experiência social, de convívio, ocorre no movimento do cotidiano, nos seus acasos, em meio à violência e o trabalho; não é a prioridade dessas crianças, cuja sobrevivência é tão dura.

A subcategoria nº18 focaliza as influências do meio e da cultura sobre a atividade lúdica e a criança. Debortoli (1995) (dissertação nº 12) defende que a criança não pode ser vista como um vir a ser, ela é alguém no presente e se constitui nas relações dentro do seu contexto de vida. Ser criança para o autor: “é ter uma forma particular de se relacionar com o universo social e humano [...] absorver e transformar o universo de cultura em que está inserido” (DEBORTOLI, 1995, p. 3).

A dissertação nº10 (RAMOS, 1997) enfatiza que, com as atividades lúdicas, as crianças manipulam os dados da realidade e os re-elaboram, ao mesmo tempo em que os transformam. A autora acredita que os jogos e brincadeiras propiciam o desenvolvimento integral da criança, além de influenciar as relações estabelecidas na escola, entre as crianças e destas com o professor.

Na dissertação nº11, Marques (1997) analisa o universo social da brincadeira na cidade de Fortaleza, trazendo para o foco de análise as crianças reais, dentro do seu contexto

sócio-cultural. Resgata a criança concreta, considerada em suas múltiplas dimensões, e valoriza o seu desenvolvimento pela brincadeira. Informa que a escolarização precoce e o excesso das tarefas extra-escolares como inglês, esportes, entre outras, levam à exaustão, ao mesmo tempo em que, juntamente com a situação das crianças que iniciam cedo no mercado de trabalho, marcam a realidade sócio-cultural das crianças de hoje.

Na dissertação nº7, (RABIOGLIO, 1995) entende o desenvolvimento da criança como um processo não linear e, portanto, marcado por diferenças de acordo com seu meio sociocultural. Esta dissertação tem como referenciais, entre outros, Wallon, Piaget e Huizinga; neste sentido, há uma compreensão dialética e social da questão do brincar, aliada à idéia construtivista de desenvolvimento e constituição da criança.

Na dissertação nº4, Barreto (1999) ao longo do desenvolvimento de sua pesquisa refere-se às atividades lúdicas no contexto da aprendizagem. Nesse processo entende a criança como sujeito social. Analisa a prática da escola escolar construtivista e sócio-interacionista, observando os aspectos que se referem ao desenvolvimento e aprendizagem, concebendo como referência a idéia de criança ativa e que se constitui nas interações sociais. É por esse motivo que a autora valoriza o respeito aos interesses das crianças.

Confrontando as análises realizadas das dissertações referentes às séries iniciais com as relativas à educação infantil, nos deparamos com idéias recorrentes nos dois quadros: o jogo como atividade livre, a falta de conhecimento dos educadores sobre a importância do brincar e a escolarização precoce.

A idéia do brincar livre e espontâneo parece relacionar-se muito mais às propostas de Elkonin (1998) e Usova (1976) sobre a importância das criações e do processo imaginativo da criança nos seus jogos protagonizados, que precisam ser respeitados pelos adultos no que diz respeito ao seu caráter livre, ou seja, são jogos criados pelas crianças, de acordo com as representações que fazem do mundo dos adultos, imitando suas tarefas, seu caráter etc.

A interrupção do jogo por uma falta de conhecimento das personalidades das crianças envolvidas, de suas atitudes, necessidades, sentimentos etc., principalmente se não houver a participação do adulto no jogo, como parceiro, preservando o seu conteúdo e tema na direção que foi dada que foi dada pelas crianças, pode descaracterizar o aspecto livre do jogo e este se torna um instrumento de instrução, por exemplo. Mas, esse ponto de vista é bem contrário à idéia de espontâneo ou livre, no sentido da relação de uma aprendizagem espontânea através do jogo, ou seja, que a criança aprende sozinha na relação com o jogo.

Na educação infantil se verifica a escolarização precoce, já nas séries iniciais do ensino fundamental, se registra a falta das atividades lúdicas e a tentativa de resgatá-las na

escola. Constata-se um movimento em que se dá o esquecimento de que o aluno também é uma criança. A falta de conhecimento sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança é apontada como uma das razões dessa incompreensão. Apesar das dissertações apontarem referenciais contraditórios entre si, o que desloca completamente o entendimento sobre a constituição de criança e como a mesma se desenvolve e aprende dentro de referencial construtivista e histórico-social, essa discussão se faz bastante presente. Para o construtivismo, há que se respeitar às etapas evolutivas da criança, não avançando no desenvolvimento antes que a criança esteja preparada.

Neste debate concordamos com Rizzo (1996) na defesa do brincar como direito da infância, quando denuncia a escolarização precoce. A importância da atividade lúdica no desenvolvimento dos processos superiores da consciência é apontada por Vygotsky (1989) ao discorrer sobre o tema da pré-história da linguagem escrita. Para o autor, a tentativa mecânica de treinar a escrita vinda das mãos do professor negligencia a importância da atividade lúdica. O desenvolvimento da função simbólica e de suas funções mentais superiores está diretamente relacionado ao jogo protagonizado: a atividade criadora da criança, seus desenhos, o desenvolvimento da imaginação, os gestos, tudo é parte da pré-história da linguagem escrita, compreendendo o processo numa totalidade.

Assim fica claro que não é o domínio do alfabeto e da cópia ou memorização que leva ao desenvolvimento da função simbólica e dos processos superiores da consciência; mas é exatamente pela atividade lúdica que esse processo acontece, mediado pelas aprendizagens sociais.

3.5 Brincar e Processo Escolar

As reflexões desenvolvidas até aqui permitem compreender porque a atividade lúdica é fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança, contribuindo para a formação dos processos psicológicos superiores. Cabe analisar como o brincar aparece relacionado ao processo escolar nas dissertações apresentadas.

O Quadro 13 focaliza a relação brincar e processo escolar nas dissertações referentes à educação infantil. Constata-se a presença de nove subcategorias neste Quadro. Este maior número de subcategorias em relação aos quadros anteriores se deve a nossa opção de

evidenciar a riqueza obtida nas informações das dissertações, demonstrando as diferentes manifestações sobre o brincar neste nível de ensino.

Quadro 13 - Brincar e Processo Escolar nas dissertações analisadas sobre a Educação Infantil

CATEGORIA 4- BRINCAR X PROCESSO ESCOLAR RELACIONADA À EDUCAÇÃO INFANTIL			
SUBCATEGORIAS		DISSERTAÇÕES	
Nº19	Crítica à falta do lúdico e à limitação do tempo para o brincar.	Nº1	A autora registra que, nas pré-escolas em Maringá, observou que a organização das aulas não levava a sério o brincar.
		Nº15	O lúdico acaba sendo deixado de lado em função das aprendizagens de conteúdo.
		Nº2	Na prática pedagógica, a brincadeira é deixada de lado por outras atividades consideradas mais importantes.
		Nº9	Na proporção entre idade e escolarização, o brincar se perde.
Nº20	Desconhecimento dos professores do brincar e sua importância.	Nº1	De acordo com as observações da autora, há o desconhecimento por parte dos professores da importância do brincar, dos jogos para o desenvolvimento da criança.
		Nº2	Desconhecimento por parte dos professores da importância do brincar/ o educador não reconhece o valor das brincadeiras livres para o desenvolvimento da criança, conforme observação da autora.
		Nº9	As professoras não verificam os interesses das crianças nas brincadeiras, de acordo com a observação da autora.
		Nº15	As educadoras nem sempre conhecem ou percebem as necessidades das crianças nas situações vividas nas brincadeiras na creche.
		Nº6	A autora registra que o brincar é valorizado pelo aspecto do trabalho e não como atividade específica para o desenvolvimento da criança.
Nº21	Modelo autocentrado do educador, as professoras não participam das brincadeiras.	Nº1	Relação com os adultos: não participavam das brincadeiras
		Nº9	O jogo acaba servindo apenas como treinamento para obediência ao adulto e às regras por ele imposta, tornando-se obrigação.
		Nº15	As educadoras se mantêm distantes nas brincadeiras das crianças.
		Nº2	Modelo autocentrado do educador nas brincadeiras livres das crianças, não leva em conta os interesses das crianças.

Quadro 13 - Brincar e Processo Escolar nas dissertações analisadas sobre a Educação Infantil

SUBCATEGORIAS		DISSERTAÇÕES	
Nº21		Nº6	Os professores não reconhecem o valor das

(cont)			parcerias nas brincadeiras com as crianças, não participando das mesmas.
Nº22	Brinquedos não são disponibilizados às crianças na educação infantil; faltam materiais.	Nº2	Brinquedos não são disponibilizados às crianças na creche
		Nº6	Falta de materiais lúdicos oferecidos às crianças (ed. Infantil).
		Nº9	Com a idade da criança, escasseiam as ofertas de materiais na instituição.
Nº23	Preferência das crianças pelo jogo, brincar na escola: aulas ficam interessantes quando há jogos.	Nº6	As crianças falam sobre sua preferência entre brincar e fazer trabalhos.
Nº24	Parceria do professor nas brincadeiras/ valorização da brincadeira livre/ respeito mútuo.	Nº16	A práxis dos professores envolve reflexão teórica, há uma organização, participação, respeito.
		Nº6	Na instituição escolhida como campo a ser pesquisado, na relação do professor e aluno há o respeito mútuo, Os professores valorizam as brincadeiras livres das crianças.
Nº25	Defesa do planejamento e organização das atividades na ed. infantil.	Nº2	O professor deve planejar e organizar as atividades, de acordo com as necessidades das crianças.
		Nº6	Deve haver o planejamento e organização para se estar atento às situações que surgem serem aproveitadas educativamente. Quando há situação de aprendizagem orientada com jogos deve haver articulação com o conteúdo.
		Nº7	A autora considera que a forma como o professor organiza e orienta a atividade é que determina seu lugar na sala de aula. A autora se refere à educação infantil e ao ensino fundamental, incluindo-as em sua pesquisa.
		Nº9	O jogo na escola deve ser um fenômeno organizado e não espontâneo.
		Nº15	Apesar de as ações dos professores na creche serem organizadas, estas não atendem aos interesses das crianças.
		Nº16	A autora constata que nas propostas dos professores para os alunos há uma organização, não é um processo aleatório e há reflexão teórica.
Nº26	Defesa da possibilidade educativa do jogo na pré-escola e da brincadeira na educação infantil.	Nº1	Defende a importância do jogo no processo educacional.

Quadro 13 - Brincar e Processo Escolar nas Dissertações Analisadas sobre a Educação Infantil

SUBCATEGORIAS		DISSERTAÇÕES	
Nº26	Defesa da possibilidade educativa do	Nº9	Preocupa-se em avaliar as possibilidades

(cont)	jogo na pré-escola e da brincadeira na educação infantil.		educativas do jogo na educação pré-escolar, como meio de servir ao processo de ensino e aprendizagem.
		Nº2	Defesa do brincar utilizado na sala de aula, jogos e atividades espontâneas / valorização da aprendizagem e desenvolvimento. Brincadeira na creche como espaço que se prioriza o pedagógico: educativo contraponto da visão assistencialista, valorização do desenvolvimento e aprendizagem, em que se pautar na qualidade das interações sociais.
		Nº15	Necessidade em conhecer e compreender a criança tendo por base a brincadeira e tornar as situações educativas. Crítica ao entendimento da educação infantil com visão assistencialista como também que antecipe a escolarização.
		Nº6	Neste trabalho, a autora explica que deve haver situações de jogos de mesa que sejam organizadas com finalidade de remeter ao ensino de conteúdos, podendo ser orientadas áreas específicas.
Nº27	Preferência dos professores pelos jogos em função do desenvolvimento do aspecto cognitivo e dos conteúdos na ed. infantil	Nº6	Ênfase do professor no conteúdo. Nos discursos dos professores aparece a preocupação com o conteúdo
		Nº15	Supervalorização da prática da sala de aula e os aspectos cognitivos do desenvolvimento pelas educadoras.
		Nº16	Na concepção dos professores, o jogo deve ser utilizado para se construir conhecimentos valorizando-se os aspectos cognitivos do desenvolvimento.

As críticas à falta do lúdico e à limitação do tempo para brincar são comuns nas dissertações que compõem a subcategoria 19. A dissertação nº1 (MAGNANI, 1998), ao apresentar o resultado de sua análise nas pré-escolas de Maringá, verificou que havia poucas brincadeiras livres, as atividades eram didáticas, a maior parte do tempo das crianças era direcionado a atividades dirigidas usando folhas mimeografadas, sendo a duração do tempo do brincar livre de apenas 30 minutos. A autora afirma que, apesar de alguns educadores procurarem resgatar o brincar na pré-escola, esta atividade não é levada em conta no currículo e na prática. Refere-se a atividades extras que as crianças realizam incluindo o brincar substituído por passeios no shopping, TV, vídeo game, computador. Aponta também o excesso de atividades impostas pela professora: leitura escrita e matemática, e critica a falta de jogos para que se possa trabalhar esses conteúdos de maneira mais lúdica.

Magnani (1998) enfatiza a idéia de que no brincar a criança irá construir o conhecimento e que o professor pode auxiliar nessa tarefa, introduzindo conceitos às crianças durante as brincadeiras. Não se detém em focar “o como” a educadora pode planejar e desenvolver a atividade para que a criança possa, por meio do jogo, aprender atividades consideradas maçantes como leitura e cálculo, e escrita de forma prazerosa. “O professor tem que aproveitar as brincadeiras livres das crianças dentro ou fora da sala para desenvolver atividades de conhecimento físico e matemático”. (MAGNANI, 1998, p. 47).

A dissertação nº15 (RIZZO, 1996) apresenta essa mesma discussão. Embora discuta as possibilidades educativas do jogo, não enfatiza o aspecto cognitivo e sim o brincar espontâneo das crianças. Pautando-se na teoria dos estágios Wallonianos de desenvolvimento da criança, observa as necessidades das crianças que acontecem nos diferentes estágios, especialmente as necessidades emocionais das crianças pequenas. Verificou que a sala de aula fica sendo espaço para atividades estruturadas e sistematizadas e não como espaço de brincadeira, momentos que se configuram como de angústia e não de prazer.

Verificamos que na dissertação nº2, Pinho (2001) também registra esse fato. Explica que apesar da brincadeira ser apontada como espaço privilegiado do desenvolvimento da criança e ocupar lugar especial na Educação Infantil, a prática, é contraditória, pois, neste caso, a brincadeira é deixada de lado. Observou a falta de brincadeiras livres de faz-de-conta na creche porque as atividades eram centralizadas no educador.

Com relação ao planejamento do tempo para as atividades lúdicas, Otero (1996), na dissertação nº 9, observou que à medida que a criança avança na idade, perto dos seis anos, o tempo para as atividades livres diminuem e os horários para o parque e para as atividades na sala de aula aumentam. Assim, à medida que vai aproximando-se do ingresso nas séries iniciais, os jogos se tornam de secundária importância.

A subcategoria nº20 trata do desconhecimento dos professores acerca do brincar e de sua importância. A dissertação nº1 (MAGNANI, 1998) destaca a formação precária dos educadores da pré-escola. De acordo com as observações realizadas, estes acabam relegando as atividades lúdicas apenas para o horário do recreio e não têm conhecimento do valor do brincar espontâneo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A escola, segundo a autora, perde tempo com explicações orais e atividades escritas que não fazem sentido para a criança, quando brincadeiras e jogos seriam formas mais significativas para a criança adquirir os conhecimentos, tanto no aspecto intelectual do desenvolvimento quanto moral e social. A autora registra, também, a falta do conhecimento dos professores sobre a importância da

brincadeira para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, tampouco o uso do jogo para construção dos conhecimentos.

Podemos verificar que na dissertação nº2 também ocorre a mesma situação. Pinho (2001), ao observar creches, verifica em algumas falas dos professores falta de conhecimento sobre a criança, seu desenvolvimento, seus interesses. Os professores enfatizam a brincadeira como o momento destinado à aprendizagem dos conhecimentos formais, que é parte do planejamento da maioria das creches, ou ainda como forma da criança liberar emoções, mas não se voltam para o caráter espontâneo, e sim para o objetivo pedagógico a ser atingido pelo professor, que desconsidera a brincadeira.

A autora assim esclarece:

Até mesmo quando o educador reconhece o valor da brincadeira livre no desenvolvimento da criança, muitas vezes não sabe argumentar com clareza porque ela é considerada importante e porque ela deve ter um espaço garantido na rotina da educação infantil. (PINHO, 2001, p. 134).

Na dissertação nº9 (OTERO, 1996), diferentemente das dissertações anteriores, não é enfocado o jogo livre, mas o jogo de maneira dirigida na escola, discutindo seu potencial educativo em vários níveis do desenvolvimento e o diferencial na forma de fazê-lo. Nesse sentido, destaca que as professoras têm um conceito semelhante à idéia de que o jogo livre é uma atividade de descanso apenas, ou seja, não tem nenhum valor educativo. Assim, justifica-se por que não atribuem a importância devida, pois sua atenção está dirigida ao valor cognitivo do jogo, na medida em que possa ser instrumento de ensino.

A dissertação nº15 (RIZZO, 1996) verificou a falta de interesse nos momentos de brincadeira livre por parte das educadoras, que acabam supervisionando apenas e não apresentam nenhuma proposta de brincadeira junto às crianças. A autora relata as falas das professoras nos momentos do pátio; estas demonstram ter o entendimento de que as crianças precisam extravasar as energias, apontando a importância da brincadeira para este fim. A autora evidencia a preocupação com relação às crianças muito pequenas e a necessidade de se conhecê-las, sobretudo porque seu desenvolvimento é um processo que envolve a emoção como elemento propulsor. É necessário saber orientar a brincadeira e conhecer o momento em que a criança está no seu estágio de desenvolvimento para adequar as ações educativas, contribuindo assim para o desenvolvimento em suas várias dimensões, social, afetivo, cognitivo, de sua personalidade. Nesse sentido, destaca o valor de se conhecer e dar a devida importância para a brincadeira como elemento primordial para esse desenvolvimento, considerando o sujeito como um todo.

Na dissertação nº6, Peixe (1999), analisando as instituições de educação infantil, registra que o brincar não é considerado importante no projeto político pedagógico das instituições investigadas. As professoras compreendem o brincar como sinônimo de relaxamento, um modo de soltar energia acumulada, tal qual se observou na dissertação nº15. A autora informa que os resultados das entrevistas com os professores indicam a separação do conceito de atividade séria, se referindo ao trabalho, e atividade fútil o jogo.

As dissertações da subcategoria nº21 indicam a não participação do professor nas brincadeiras infantis. Na dissertação nº1, Magnani (1998) observou que não havia a participação ativa do adulto nas brincadeiras, poucos davam incentivos e apoio e não havia praticamente nenhuma participação dos professores que, no momento da brincadeira, aproveitavam o tempo para preparar outras atividades ou para conversar com colegas. Os professores constantemente reprimiam as atitudes das crianças, tentando conseguir disciplina nos momentos de brincadeiras, sem dar-lhes opções de escolha. A autora destaca que não é com o autoritarismo que o educador poderá propiciar o desenvolvimento da criança, mas exatamente com o ambiente propício à escolha e à espontaneidade, liberdade do aluno.

Na dissertação nº9 (OTERO, 1996), constata-se também que ocorre a utilização dos jogos de forma coercitiva não se constituindo um potencial de valor educativo na pré-escola porque são eliminadas as possibilidades diante do modo equivocado com que são utilizados. As crianças ficando indisciplinadas pelo desinteresse com a atividade. No momento de roda dirigida pela professora, a brincadeira era interrompida inúmeras vezes reclamando disciplina e fazendo ameaças de castigo se não se comportassem, por estarem atrapalhando a atividade. Não se verificavam os interesses das crianças e as atividades seguiam um automatismo; a professora cumpria o que planejou e as crianças como soldados obedeciam quietos.

Na dissertação nº15, também se observa esse autoritarismo, na prática as educadoras preocupam-se mais com a supervisão das brincadeiras para que as crianças não se machuquem do que do que com a participação nas mesmas. Permanecem sentadas, conversando com as colegas de trabalho e não participam das atividades com as crianças; mantêm-se distantes só intervindo quando procuradas. Rizzo (1996) aponta, neste caso, que a preocupação excessiva com a escolarização faz com que não se consiga ver outros aspectos importantes do estágio que a criança está vivenciando. As educadoras acabam reprimindo a espontaneidade, o movimento, a vivacidade e a necessidade de afeto e apoio, que se caracterizam como necessidades fundamentais da criança. As educadoras não percebem isso porque estão com a atenção deslocada para outros objetivos educacionais e acabam direcionando as atividades segundo os seus interesses e não os das crianças.

Na dissertação nº2, Pinho (2001) observou semelhante situação, sendo o trabalho da autora averiguar como as crianças brincavam nas situações livres e naquelas dirigidas pelo educador, podendo perceber o quanto autoritário é esse processo. As educadoras de uma das creches analisadas ignoravam as indicações das crianças para mudar o tema da atividade ou a própria atividade, não permitindo a estas desenvolverem os temas de sua preferência, de modo que, segundo a conclusão da autora, algumas vezes a brincadeira ocorre de forma deturpada, ao prevalecer o modelo adultocentrado. O educador ocupa lugar central na brincadeira e dita o que deve ser feito, restringindo assim as possibilidades de trocas e interações entre as crianças, não respeitando seus interesses. Assim, se projeta um modelo que concebe o educador como o detentor do conhecimento, com a predominância das atividades dirigidas sobre as livres, pois é mais fácil de controlar os enfoques pedagógicos a serem trabalhados.

A subcategoria nº22 discute a falta de materiais lúdicos disponibilizados à criança. Na dissertação nº2, Pinho (2001) registra tanto a falta de organização da creche que não propicia o brincar, como a falta de suporte material e espaço que contribuam com a brincadeira. Verifica também que os poucos materiais que existem acabam não sendo disponibilizados às crianças, criando disputa entre elas e propiciando os comportamentos agressivos, gerando as tensões e conflitos nas relações entre as mesmas. Entende que esse problema reflete a concepção presente entre os educadores sobre o brincar e sua importância pedagógica.

Na dissertação nº6, Peixe (1999) faz um estudo específico sobre os materiais lúdicos nas creches e também registra este aspecto. Faltam materiais simbólicos disponibilizados às crianças nas instituições. Tais materiais, que são suportes para as brincadeiras, diminuem quando as turmas são de crianças perto dos 6 anos. Na instituição escolhida pela pesquisadora, verificou-se o aparecimento de tipos diferenciados de brinquedo nos diferentes níveis de atendimento; por exemplo, alguns foram mais encontrados para as atividades das crianças maiores e outros para as menores. Demonstrou que havia valorização do uso destes materiais, o que não dependia da faixa de idade em que a criança se apresenta. Observou que os profissionais utilizam material lúdico diversificado no espaço da instituição, construindo com as crianças os materiais. Foi também observada a presença de materiais simbólicos diversificados em todos os níveis, mas em quantidade pouco significativa com relação ao número de crianças atendidas. Tendo por base a análise das instituições, a autora aponta a necessidade de uma articulação entre as instituições e a Secretaria Municipal na distribuição dos materiais lúdicos, revisando os critérios de compra destes, bem como a priorização da formação contínua dos profissionais de Educação Infantil.

Otero (1996) (dissertação nº9) também encontra a mesma realidade descrita por Peixe (1999): o material utilizado na sala é bastante limitado.

Na subcategoria nº23, Peixe (1999) apresenta o registro das falas das crianças e nele um discurso sobre a preferência entre o brincar e fazer trabalhos. A maioria prefere brincar, e quando se manifestam de forma contrária, sua justificativa do dever fazer internalizado está baseada em fonte externa: pais, professores etc.

Na subcategoria nº24, duas dissertações indicam de modo mais incisivo a participação do professor nas atividades lúdicas. Na dissertação nº2, Pinho (2001) defende o espaço da creche como educativo colocando-se em oposição à visão assistencialista. A pesquisadora observou duas creches, Esta observação foi feita sobre uma das duas creches: em uma delas há o predomínio de uma visão assistencialista que coloca a creche como local de abrigo, cuidado; na outra creche ocorre o oposto, havendo momentos de participação dos educadores nas brincadeiras de faz-de-conta. Conforme a autora:

Foram observados, em alguns momentos, os educadores estimulando as brincadeiras de faz-de-conta e até participando delas, na medida em que atribuíam significados simbólicos à ação das crianças e aceitavam aqueles criados por elas, compartilhando os mesmos significados. (PINHO, 2001, p. 130).

A dissertação nº6 (PEIXE, 1999) aponta que na instituição que escolheu para sua pesquisa, diferentemente da situação geral que encontrou nas instituições averiguadas, há a consideração aos interesses da criança e o respeito mútuo nas relações entre adultos e crianças. Consideram-se as brincadeiras livres das crianças, mesmo que nas falas ainda existam crenças e conceitos de teorias psicológicas e pedagógicas escolanovistas. O ambiente singular dessa escola pela sua localização junto à natureza e às margens da bela Costa da Lagoa da Conceição, em Florianópolis, propicia o brincar livre.

A subcategoria nº25 reúne as dissertações que apontam a importância e a necessidade do planejamento e organização das atividades na educação infantil. Pinho (2001) (dissertação nº2) entende que o professor não deve improvisar as orientações e suas atividades junto às crianças na creche, mas organizá-las, devendo haver o planejamento, acompanhamento e avaliação da intervenção do educador. É função do professor intervir de modo adequado, possibilitando oportunidade para as escolhas de brincadeiras que passam a ser de interesse das crianças. O grau de complexidade das situações desenvolvidas pelas crianças pode estar relacionado à forma como o educador planeja e organiza as atividades e o espaço físico, criando condições favoráveis ao seu desenvolvimento:

É preciso esclarecer que é possível encontrar planejamento pedagógico de diversas creches, momentos destinados à brincadeira. Mas, quando isso acontece, geralmente está vinculada a uma visão “utilitarista”, ou seja, a brincadeira é tida como um espaço destinado à aprendizagem de algum conhecimento formal ou, ainda, como uma oportunidade para a criança liberar suas emoções, com a justificativa de contribuir para uma afetividade saudável. (PINHO, 2001, p. 46).

Analisando duas creches, a autora faz uma relação comparativa e observa que os professores de uma das creches acreditam que as crianças só precisam ser cuidadas e poderão brincar por elas mesmas. Tal crença reforça o caráter distorcido da concepção do papel da creche e da brincadeira para o desenvolvimento da criança na creche, a julgar pela falta de planejamento e pelo fato de deixar as crianças livres, sem recurso algum, sem organizar o ambiente, sem propostas, sem material, sem preocupação com atividades que poderiam estar sendo desenvolvidas.

A situação no sentido do planejamento e organização na outra creche observada se diferenciava em muitos aspectos. O ambiente favorecia as brincadeiras livres e de faz-de-conta, na descrição da autora:

O ambiente favorecia o surgimento deste tipo de brincadeira: as mesas, muitas vezes, serviam de cenários para brincadeiras de casinha, maternagem, oficina etc.; os objetos serviam de suporte: garrafas descartáveis de refrigerante se transformavam em bebês, carrinhos, copinhos de iogurtes em panelinhas, etc. (PINHO, 2001, p.130).

A autora percebeu que havia um diferencial muito grande na qualidade de uma e outra intervenção pedagógica, registrando que tal distinção se dá pelo ambiente interacional presente.

Na dissertação nº6, (PEIXE, 1999) também sugere que haja o planejamento e organização pedagógica das aulas na educação infantil. Afirma que, quando há jogos como os de construção, por exemplo, deve haver a articulação do material com o conteúdo de aprendizagem, com o trabalho pedagógico. Fica evidente que o jogo precisa, nesse caso, de planejamento e organização da atividade. A autora também concorda, tal qual na dissertação nº 2, que a disposição e organização dos materiais na sala de aula é responsável pela preferência e realização das brincadeiras. Não bastam que os materiais sejam oferecidos às crianças na creche, eles precisam ser organizados de maneira que sejam pensados para as crianças que os utilizarão. A autora defende que a brincadeira ou as atividades livres e as

atividades orientadas possam estar em equilíbrio, na proporção de que uma não esteja em detrimento da outra.

A dissertação nº7 (RABIOGLIO, 1995) não irá tratar das brincadeiras simbólicas como o faz de conta, mas jogos com finalidade de recurso a serviço do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a abordagem do professor, o modo como orienta e organiza a atividade, é que irá dar a direção na sala de aula porque, diferentemente das atividades livres, o jogo neste caso não deve ser apenas jogado, mas a autora defende que haja um projeto pedagógico, que exista um planejamento prévio dessa atividade. Neste trabalho, como nas demais dissertações desta categoria, há a ênfase na organização e no planejamento para que ocorra realmente e que as situações de aprendizagem sejam garantidas.

A dissertação nº9 (OTERO, 1996) constatou que as atividades nos jogos dirigidos eram planejadas segundo o interesse da professora e não das crianças. As crianças, desestimuladas com as atividades, tinham que manter o jogo por ordem da professora. A autora conclui diante das observações feitas que a utilização dos jogos de forma aleatória, sem planejamento ou sem valorização dos interesses das crianças, não se constituem em potencial de valor educativo na pré-escola, porque são eliminadas as possibilidades diante do modo equivocado com que são utilizados.

A dissertação nº15 (RIZZO, 1996) demonstra uma situação semelhante em que, apesar da autora observar que na creche as atividades eram planejadas, critica que não atendem os aspectos fundamentais do desenvolvimento da criança e de seus interesses. As professoras acabam sendo meras executoras dos planejamentos de uma equipe pedagógica, passando despercebidos, ou não dando importância ao que realmente está ocorrendo com as crianças, seus comportamentos, necessidades, etc. Diante das situações agonísticas, de conflitos entre as crianças e nas relações das crianças com o educador, a autora observa que ocorriam momentos, muitas vezes, em que a professora não sabia como atuar, lançando mão de sua impulsividade, ao invés da serenidade, afetividade que o conhecimento sobre a criança é capaz de permitir.

As educadoras deveriam, além de planejar, organizar conteúdos, planejar também a possibilidade de as crianças fazerem descobertas, mergulharem nas dúvidas, curiosidades e imaginação das crianças. A autora ainda enfatiza que cabe ao adulto criar oportunidades para a criança explorar o ambiente. As atividades do pátio podem ser bem aproveitadas no sentido educativo, propondo às crianças atividades de movimento e de estimulação dos sentidos:

À equipe técnica da creche cabe orientar as educadoras quanto à utilização do espaço, a função das brincadeiras e explorações espontâneas no desenvolvimento cognitivo, social e motor da criança e à importância da participação nas descobertas e vivências infantis, assim como sugerir e organizar situações em que a criança possa observar e fazer experiências, independentemente do tema do projeto. (RIZZO, 1996, p. 104).

Na dissertação nº16, a autora relata que as professoras elaboram um planejamento diário das aulas, junto a reuniões na escola, buscando unir a prática à teoria. A autora considera que essa escola apresenta uma prática reflexiva e as ações dos professores com os alunos são intencionais e refletidas.

A subcategoria nº26 reúne as dissertações que defendem a possibilidade educativa do jogo e da brincadeira na educação infantil. Magnani (1998) (dissertação 1) defende a possibilidade educativa do jogo para o desenvolvimento da criança; não se trata de lidar com os conteúdos escolares em forma de jogo, mas defende que a relação pedagógica não perca o valor lúdico e a necessidade de se conhecer a criança. Indica que podem ser usadas as brincadeiras livres para a aprendizagem de conceitos, destaca o aspecto cognitivo, mas critica a escolarização precoce e a massificação. A autora critica o aspecto cognitivo em demasia; em contrapartida, há uma defesa do uso dos jogos como forma de aprendizagem, uma forma mais lúdica de desenvolver as atividades dentro de uma perspectiva cognitivista, tendo como referência Jean Piaget. Afirma, de acordo com o referencial piagetiano, que para que a criança possa atingir um desenvolvimento satisfatório precisa interagir com os materiais espontaneamente e esses devem ir se complexificando para preparar a criança para as etapas seguintes.

O ensino pré-escolar deverá favorecer a inteligência da criança. “Para isso a escola precisa respeitar e explorar as suas atividades espontâneas oferecendo-lhe materiais adequados para as manipulações sensório-motoras, levando-a à aquisição das noções numéricas e formas”. (MAGNANI, 1998, p. 41). A autora critica a dinâmica como ocorrem as atividades nas escolas observadas: “Durante o período de permanência em sala de aula nas pré-escolas de Maringá percebemos que as atividades se restringiam em: ligar os números de acordo com a quantidade em cada conjunto; escrever de um até trinta; copiar as famílias silábicas; pintar desenhos mimeografados”. (MAGNANI, 1998, p. 94). Além desta situação, registrou o autoritarismo e repressão dos professores nas atividades livres, desenho livre e nas brincadeiras livres das crianças, dificultando estes momentos.

Com relação à dissertação nº 9, Otero (1996) dá ênfase nas possibilidades de utilização do jogo na educação pré-escolar, com a sua inclusão no projeto pedagógico da escola.

Aprender deve ser uma atividade que dê prazer e interesse. É importante destacar que Otero se refere a todos os tipos de jogos infantis, não apenas aos educativos, sublinhando a importância do mesmo nas diversas dimensões do desenvolvimento: nos aspectos físicos, emocionais, sociais, culturais e históricos. Também inclui nesse processo os aspectos que envolvem não somente a aprendizagem, mas a educação de qualidades pessoais e condutas sociais. Conforme a autora, as folhas mimeografadas, utilizadas na pré-escola, somente garantem o controle do professor, mas não dão garantia de que realmente a aprendizagem ocorreu, porque não há, neste modelo, um processo flexível próprio das atividades lúdicas e que abrem as portas para que o inusitado aconteça, a novidade, enfim, realmente a aprendizagem do contexto. A autora defende um modelo de atuação em que o professor irá saber intervir de maneira contextualizada, compreendendo os interesses das crianças, potencialidades e a realidade social na qual está inserido, ou seja, organizando as atividades de acordo com um aluno real e não hipotético.

Segundo a autora, a utilização do jogo como instrumento educativo pode eliminar as suas características enquanto jogo, igualando-o a outras atividades escolares. Ao relevar os aspectos da aprendizagem, é necessário considerar os interesses das crianças e suas aprendizagens prévias. A criança poderá fazer as relações do que já conhece com o que está aprendendo quando o conteúdo que a professora apresenta tem característica de ensino instrumental, ou seja, em forma de exercícios predeterminados pelo professor, não levando em conta os outros aspectos. Neste caso, ocorre a aprendizagem de maneira mecânica e que gera desmotivação nas crianças. A autora assume que se deva utilizar o jogo espontâneo também como forma educativa. Geralmente, este é relegado nesta qualidade, pois a concepção que se tem dele é de que não tem valor educativo. As preocupações das professoras ficam centradas em elaborar apenas atividades que julgam importantes na finalidade de ensinar determinados conceitos, nas atividades dirigidas, sem considerar a participação e o interesse das crianças. A autora acredita que se deva aproveitar os conteúdos dos jogos das crianças, entre eles o simbólico e incluí-lo no projeto pedagógico da escola, o que pressupõe que, na prática, as situações de jogo espontâneo devem ser tornadas momentos educativos:

Por que não utilizar, para desenvolver conceitos matemáticos (por exemplo, de dentro e fora, cheio e vazio), o potencial educativo dos jogos no lugar de folhas mimeografadas, exemplos e explicações, na maior parte das vezes descontextualizadas e desinteressantes? Ao mexer com a areia e os baldinhos, ao brincar nos brinquedos, criar jogos de faz de conta, as crianças estão utilizando e aprendendo espontânea e alegremente esses e outros conceitos. (OTERO, 1996, p. 93).

A dissertação nº2 (Pinho, 2001) investiga a brincadeira na creche como espaço pedagógico, não enfatizando o aspecto cognitivo, mas as possibilidades do desenvolvimento de maneira integrada. Analisa o ambiente interacional da creche e a ocorrência das brincadeiras livres, de faz-de-conta. Ao centrar a atenção neste tipo de brincadeiras, dá maior ênfase ao aspecto do desenvolvimento do que nas mediações e interação social que a creche é capaz de propiciar. Demonstra que as brincadeiras dirigidas eram supervalorizadas, já que podem ser comandadas pelo educador e serem fáceis de planejar. Este trabalho se assemelha ao de Otero (1996), pois ambos propõem o espaço educativo do lúdico, sem tornar as atividades lúdicas formalizações ou transformar momentos de aprendizagem em condutas autoritárias de ordem e disciplina.

Já a dissertação nº15 (RIZZO, 1996) discute como tornar a situação educativa prazerosa sem avançar na formalização e conhecimentos que, no momento, não interessam à criança. O lúdico é deixado de lado pela ênfase nas aprendizagens de conteúdos propostas de projetos, os quais são inadequados à faixa etária do maternal, e pelos quais as educadoras supervalorizam a prática da sala de aula e os aspectos cognitivos do desenvolvimento. A autora aponta a necessidade de compreender a criança, suas fases evolutivas, que se desdobram no desenvolvimento, aproveitando as situações, as atividades que se desenvolvem no pátio, na biblioteca, na sala de aula, tornando-as educativas. Segundo Rizzo, na proposta walloniana, quando a brincadeira é bem orientada propicia desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, ou seja, a valorização das múltiplas dimensões para um desenvolvimento harmonioso da criança. Para a autora, o maternal é um espaço pedagógico, pois nele a criança pode desenvolver-se como pessoa no meio das outras crianças. Afetividade e inteligência são bases complementares neste processo. A brincadeira para a autora é assumida como algo sério e dever ser valorizada como veículo da criança para formar as representações do mundo, construindo imagens mentais sobre a realidade, reproduzindo comportamentos do seu grupo social e a impressão que tem da realidade. Sua ação não é reprodução pura das coisas, tampouco criação espontânea, mas criação sob a influência do mundo real. Nesse sentido, o grupo tem um papel fundamental, sendo que a função educativa o maternal precisa estar voltada predominantemente para a socialização da criança. O grupo introduz as aprendizagens sociais, que neste estágio são as mais importantes aquisições da criança para tomar consciência de si e do outro.

A autora discute como tornar a situação educativa, sem ser conteudista e cognitivista, com longas exposições que não interessam às crianças pequenas, cuja necessidade é apoio,

afeto, orientação, pois estão construindo sua autonomia nas relações com os demais. A criança ainda está muito ligada à esfera familiar e está exercitando a sua autonomia, mas ainda não a tem e não consegue perceber-se totalmente. Segundo a autora, a pasta com os textos de cada criança é igualmente inadequada, formalização desnecessária e inútil, porque tem outra utilidade para elas como, por exemplo, explorá-las colocando-as sobre a cabeça. A criança desta idade é impulsionada a descobrir como são compostos os objetos, plantas, animais, nuvem, etc., mas não consegue discernir as propriedades e suas diferenças, de onde vêm enfim, estabelecer lógicas, ela fica mais presa às impressões imediatas. A autora, então, acredita que uma situação educativa poderia caracterizar-se pela postura do professor como intérprete da curiosidade da criança, “para esclarecer e instigar a criança a investigar, raciocinar e perceber a natureza dos objetos e seres, puxando-a do seu perpétuo presente” (RIZZO, 1996, p. 77). A autora afirma que esses exercícios ajudariam a criança a lançar mão da oposição e da atividade simbólica e começar a fazer separações de tudo o que não é ela, distinguindo-se.

A dissertação nº6 (PEIXE, 1999), ao tratar das atividades orientadas com jogos de mesa ou confeccionadas, entende que essas podem ser aproveitadas para trabalhar os conteúdos, é uma forma prazerosa da criança aprender. Por outro lado, a autora entende que, nas situações em que a brincadeira é livre, a intervenção do educador deve ser assumindo os papéis, brincando junto com as crianças. Deve haver clareza e conhecimento do educador neste sentido, para que haja um equilíbrio entre essas duas possibilidades que podem ser educativas. A autora afirma que:

A compreensão de que a brincadeira é uma linguagem da infância e que se distingue do “não brincar”, apenas de estar ligada a ele por razões de complementaridade, trocas de elementos ressignificáveis, dentre outros aspectos, parte do entendimento de que as brincadeiras se sustentam a partir do real e ressignificam os elementos constituídos por ele. Desta forma, o/a professor/a pode criar estratégias que articulem o brincar e o não brincar, tendo como base o contexto onde está inserido. Ao enfatizar somente conteúdos deslocados da realidade imediata e do próprio imaginário local, são perdidas importantes conexões que dão sentido ao trabalho pedagógico [...] Quando o/a professor/a reconhece a especificidade e a importância do brincar como uma situação espontânea e imaginativa e a especificidade de uma outra situação pautada em objetivos didáticos definidos e suas possíveis articulações com o brincar, torna-se mais evidente a sua função em cada uma das distintas situações e a possibilidade de ampliar os conhecimentos envolvidos. (PEIXE, 1999, p. 246).

Questiona se os jogos de construção são realmente usados de forma contextualizada em situações de aprendizagem orientada, ou seja, se os professores reconhecem os conteúdos específicos que se materializam neles, para que assim possam ter utilidade e serem articulados ao trabalho pedagógico. A autora não está, neste sentido, fazendo uma apologia aos conteúdos, mas defendendo que as atividades dos jogos com as crianças na educação infantil não podem ser pautadas no espontaneísmo, mas sim que sejam aproveitados os momentos de brincadeira dirigida para trabalhar situações de maneira educativa e que esses sejam elementos a compor a aprendizagem da criança, sem, contudo, estarmos fazendo uma antecipação de “conteúdos escolarizáveis” ou exacerbando este aspecto do desenvolvimento das crianças.

Analisando os jogos didáticos, Peixe (1999) afirma que estes têm a característica de apresentar objetivos previamente definidos, voltados para a intenção pedagógica, ou seja, que o professor oriente conteúdos em áreas específicas. Neste caso explica que surge a dimensão educativa. Deve haver a ação intencional da criança para brincar, para que haja a motivação para a aprendizagem.

Na subcategoria nº27, as dissertações evidenciam quanto os professores preocupam-se com os aspectos cognitivos do desenvolvimento, considerando os jogos importantes principalmente para tal desenvolvimento. Peixe (1999) (dissertação nº6) registra que aparece nas falas dos professores a preocupação com os conteúdos. Em uma entrevista a professora relata que às vezes, ao invés de brincar com as crianças, acaba planejando as aulas e organizando conteúdos, os cadernos das crianças, naquele momento da brincadeira livre das crianças, por não ter outro momento para fazer isso. Do mesmo modo, na fala da auxiliar aparece a crença de que na brincadeira o professor deve introduzir um conteúdo programático, como por exemplo, a alfabetização.

Na dissertação nº 15 (RIZZO, 1996), este aspecto aparece bem mais evidenciado. Apenas a coordenadora faz referência ao maternal como um espaço pedagógico, que contemple o desenvolvimento das capacidades infantis, as educadoras supervalorizam a prática da sala de aula e os aspectos cognitivos do desenvolvimento. Assim, o momento do pátio, os ateliês e os cuidados com o corpo não são considerados pelos educadores como momentos de caráter pedagógico ou passíveis de ações educativas. Há ênfase no planejamento de conteúdos com relevância no aspecto cognitivo, por meio de projetos com conteúdos programáticos, em que as crianças de três anos apresentam projetos, folhas mimeografadas e realizam atividades orientadas, sendo o lúdico relegado ao recreio.

Na dissertação 16 (MORENO, 2001), há a defesa do jogo na perspectiva Piagetiana, isto é, por meio da atividade lúdica a criança assimila ou interpreta a realidade e a si própria. O jogo é utilizado e valorizado pela construção dos conhecimentos que propicia, os aspectos cognitivos do desenvolvimento são valorizados, portanto os jogos têm finalidade educativa.

O Quadro 14 apresenta como as dissertações que têm por foco as séries iniciais do ensino fundamental discutem o brincar e o processo escolar.

Quadro 14 - Brincar e Processo Escolar nas dissertações analisadas sobre as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

CATEGORIA 4- BRINCAR X PROCESSO ESCOLAR RELACIONADA AO ENSINO FUNDAMENTAL			
SUBCATEGORIAS		DISSERTAÇÕES	
Nº28	Desconhecimento dos professores sobre o brincar e sua importância para as séries iniciais.	Nº5	Desconhecimento da utilização do lúdico na sala de aula pelos professores.
		Nº3	Lúdico não é utilizado nas salas de aula do ensino fundamental. Verifica se o lúdico tem espaço nos cursos de formação de professores. O lúdico, jogo e brincadeira estavam presentes em algumas disciplinas apenas.
		Nº10	Verifica-se a falta de clareza sobre as contribuições que as atividades lúdicas podem dar na sala de aula.
		Nº11	Há a falta de valorização da brincadeira na escola.
Nº29	Limitação do espaço e tempo do brincar nas séries iniciais	Nº11	A brincadeira na sala de aula é reduzida, não se dispõem de brinquedos e jogos nas salas de aula.
		Nº10	As atividades lúdicas estão sendo mais valorizadas na Educação Infantil e pouco consideradas no ensino fundamental.
		Nº13	No ambiente escolar não tem possibilidade de alegria e desenvolvimento do jogo.
		Nº8	Na 4ª série já não há mais jogos.
Nº30	Denúncia da falta de alegria na escola/a escola deve ser significativa, deve haver a alegria de aprender.	Nº3	Ao começar a alfabetização há um corte nas atividades lúdicas
		Nº8	O aluno não deve meramente passar pela escola, e sim essa deve ser uma experiência significativa, sobretudo no que se relaciona, a alegria de aprender. O jogo seria o entusiasmo que a escola necessita.
		Nº14	Paradoxo entre a escola que não é sinônimo de alegria, tampouco é ruim de todo.

Quadro 14 - Brincar e Processo Escolar nas dissertações analisadas sobre as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

SUBCATEGORIAS		DISSERTAÇÕES	
Nº31	Preferência das crianças pelo jogo, brincar nas séries iniciais: as aulas ficam interessantes quando há jogos.	Nº8	As crianças gostam das aulas para brincar e jogar.
		Nº11	As aulas que as crianças mais gostavam eram as que havia a presença da brincadeira.
		Nº14	As aulas que foram mais interessantes foram as que houve brincadeiras, jogos e músicas, desenhos.
		Nº10	As crianças achavam divertido aprender quando havia jogos.
		Nº4	As respostas dos alunos confirmaram afirmativamente sobre a escola ser um lugar de brincar e aprender.
		Nº12	As crianças relataram que gostam do recreio e da educação física.
Nº32	Defesa da possibilidade educativa do jogo e da brincadeira nas séries iniciais	Nº11	A brincadeira como um elemento importante do comportamento afetivo, social e intelectual. É necessário se fazer uso nas práticas na escola.
		Nº5	Relevância em resgatar o lúdico na escola sem abandonar o aspecto do ensino-aprendizagem
		Nº14	Proposta de uma educação mais lúdica
Nº33	Preferência dos professores pelos jogos em função do desenvolvimento do aspecto cognitivo e dos conteúdos das séries iniciais do ensino fundamental.	Nº8	A preferência ao jogo pelos professores se expressa pelo fenômeno cognitivo. O jogo se caracteriza pelos professores pesquisados como um recurso pedagógico.
		Nº11	A autora se reporta ao discurso contraditório dos professores sobre o lúdico e a escola.
		Nº10	A autora verifica nas representações dos professores qual a importância da utilização do jogo para aprendizagem na escola e quais as áreas de conhecimentos que os jogos estão mais presentes.
		Nº3	A substituição das atividades lúdicas pela atividade acadêmica formaliza a expulsão do lúdico das salas de aula e da prática do professor.

Uma primeira análise do Quadro nº 14 permite identificar que praticamente todas as categorias identificadas nas dissertações sobre as séries iniciais já estavam presentes no

Quadro nº 13, que discutiu o brincar e o processo escolar na educação infantil. Pode-se entender tal situação, por um lado, considerando que as questões relativas ao brincar se colocam nas discussões do campo educacional desde os primeiros momentos de escolarização da criança. O desconhecimento dos professores sobre o brincar, a limitação dessa atividade na instituição escolar e a preferência pelos jogos apenas como recurso para desenvolver os conteúdos escolares são categorias até esperadas no trabalho com as séries iniciais. O surpreendente é constatar que elas estão presentes já na educação infantil, o que torna mais sombrio o quadro da realidade escolar.

Por outro lado, encontra-se nos dois níveis de escolarização a defesa da possibilidade educativa do jogo e da brincadeira pelos professores, bem como a manifestação explícita das crianças sobre o quanto às brincadeiras tornam as aulas atrativas e prazerosas. Desde pequenas as crianças reconhecem isso e sentem muita falta das atividades lúdicas na passagem para o processo de escolarização tradicional.

A subcategoria nº28 discute o desconhecimento dos professores sobre a atividade lúdica. Na dissertação nº5, Muzeka (1995) observa que os professores consideram a atividade lúdica como perda de tempo, em função da incompreensão da natureza e essência do jogo e das brincadeiras. Defende a seriedade no trato com o lúdico e aponta o valor deste tipo de trabalho na escola, em atividades tais como a gincana e o teatro, que desenvolvem a socialização da criança e características como espírito crítico e solidariedade.

Na dissertação nº3, Carleto (2000) aponta um percurso diferente, pois verifica que a falta do lúdico começa na base da questão, pela pouca importância que se dá a ele desde a formação dos professores. Tais aspectos se refletirão na prática das salas de aula. Afirma que, no ensino fundamental, as questões referentes ao lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira, perdem espaços na escola e nos cursos de formação dos educadores. O tratamento do lúdico de forma mais específica se apresentou somente em algumas disciplinas optativas.

Além disso, observa-se a predominância de uma concepção bastante restrita sobre o lúdico. Com relação à formação acadêmica, muitos sujeitos entrevistados relataram que o lúdico não era abordado e não se dava importância ao seu estudo. O lúdico é compreendido como oposto ao trabalho, ou seja, entendido como divertimento ou indisciplina. As atividades lúdicas são praticamente excluídas do curso, como conteúdos de disciplinas. São palavras da autora:

A substituição das atividades lúdicas pela atividade acadêmica, formaliza a expulsão do lúdico das salas de aula e da prática do professor. Assim, atividades lúdicas e atividades acadêmicas estão numa relação de opostos em que a presença de um exclui o outro, e essa exclusão com certeza é, na maioria das vezes, do lúdico”. (CARLETO, 2000, p. 117).

A dissertação nº10 (RAMOS, 1997) aponta a pouca compreensão dos professores sobre como a criança se desenvolve por intermédio do jogo; qual é a sua aprendizagem quando brinca; os objetivos de cada jogo e em quais momentos utilizá-lo no decorrer do trabalho didático. Na análise das entrevistas com os professores, a autora relata que as preocupações com o ato lúdico estavam presentes, mas na prática não havia um momento específico para a utilização dos jogos na sala de aula. Na maioria das vezes, parecia ser uma forma de fixar conteúdo, introduzir um assunto ou desenvolver alguma habilidade de pensamento. Os jogos acabavam sendo utilizados na hora da roda, do tempo livre, ou da chegada. A iniciativa de inserir os jogos na prática pedagógica da escola é uma forma de trabalhar a dimensão lúdica, compreendendo que nela se integram os aspectos cognitivos, emocionais e corporais. Dependendo do procedimento do professor, o jogo pode caracterizar-se como dever, perdendo a dimensão lúdica. Os jogos eram mais utilizados nas aulas de português e de matemática.

Na dissertação nº11, Marques (1997) relata a falta de prestígio da brincadeira na escola e especialmente por parte dos professores. Há um desconhecimento da brincadeira como momento educativo, o que leva à ênfase nas atividades didáticas e a redução do tempo e do espaço para a vivência do lúdico na escola.

É interessante observar que, na subcategoria nº29, as mesmas dissertações apontam falta das brincadeiras na sala de aula e sua utilização apenas em momentos pré-determinados: no pátio, nas aulas de artes e informática. Marques (1997) (dissertação nº11) indica como o cotidiano da escola pública é marcado por aulas expositivas e tarefas escritas, sendo repreendidos os gracejos e brincadeiras nas aulas. No recreio, a figura do adulto é o de fiscalizador da disciplina das crianças, restringindo também o espaço físico do brincar. Segundo a autora, maior parte das brincadeiras deu-se no horário do recreio, apesar das contradições e empecilhos. Houve uma situação extrema relatada pela autora em que o pião da criança foi queimado porque não deveria ter sido trazido para a escola. A organização das salas de aula não contribui para a comunicação: carteiras enfileiradas denunciando a interdição da brincadeira e da interação livre entre as crianças.

A dissertação nº10 (RAMOS, 1997) verifica que as atividades lúdicas têm valor para a educação infantil; enquanto no ensino fundamental, depois da alfabetização as atividades

lúdicas vão sendo retiradas das salas de aula, de maneira gradativa, em nome da necessidade de preparação para o futuro, o vestibular e, depois, o mercado de trabalho.

A dissertação nº11 (MARQUES, 1997) faz referência ao fato das crianças se submeterem a um distanciamento do lúdico ao entrarem na 1ª série do ensino fundamental. Assim descreve a autora: “A começar do material escolar, constata-se a redução, como é o caso da massa de modelagem que desaparece da lista de material do 1º grau, mesmo quando se sabe que este recurso possibilita a representação tridimensional de objetos e seres, além de apoiar tantas brincadeiras” (MARQUES, 1997, p. 160). A autora informa que, na escola pública, as crianças têm apenas a aula de recreação como momento em que se dá prioridade para o aspecto lúdico, mesmo assim de um modo em que o adulto não se compromete.

A dissertação nº13 (BUENO, 1997) justifica que, apesar da literatura apontar a importância do lúdico para a aprendizagem e a criatividade e para as conquistas no desenvolvimento da criança, ainda assim o jogo e a brincadeira não aparecem nas práticas escolares. Nas palavras da autora:

Hoje o que mais a criança parece aprender nas escolas é o que não pode se fazer, esquece-se que o ser humano é, por natureza, um ser que brinca/joga. A grande maioria das atividades escolares não permite à criança se movimentar com liberdade, os recreios são curtos, obrigam-na a reprimir as energias predispostas para o jogo que não se realiza, por que o tempo não permite. As repreensões e advertências são constantes, e a criança, muito cedo, aprende que não pode brincar/jogar, cresce vivenciando esta mensagem que se enraíza na sua formação. (BUENO, 1997, p.20).

Na dissertação nº8, Miranda (2000) informa que os professores envolvidos na pesquisa e que atuam nas 4^{as} séries não fazem uso dos jogos em suas aulas. O autor formula a hipótese de que as relações entre professor e alunos, ao aproximar-se das fases mais adiantadas no processo de escolarização modificam-se; parece que os professores se esquecem que o aluno ainda é criança. Na dissertação nº3, Carleto (2000) observa também a passagem tradicional da educação infantil para o ensino fundamental como uma forma de abandono das atividades lúdicas em nome das atividades que são consideradas sérias ou importantes, do ponto de vista da aprendizagem. Segundo a autora:

Todas essas características do jogo informam seu valor educacional. Mas, apesar desse valor educacional, não são poucas as escolas e profissionais que, já a partir da alfabetização, consideram que a criança não mais poderá brincar. Para eles, alfabetizar significa coisa séria; assim, é dado ao aluno o lápis e a borracha, e findam-se as atividades lúdicas.

A própria escola está negando esta oportunidade ao aluno por considerar o trabalho como atividade séria e jogo apenas como divertimento, opondo-se à seriedade. Essa idéia infelizmente encontrou eco na educação. (CARLETO, 2000, p. 39).

As dissertações incluídas na subcategoria nº30 denunciam a falta de alegria na escola e defendem que esta propicie uma experiência interessante para a criança, sendo o jogo um aliado na sala de aula para torná-la um ambiente no qual o prazer não se oponha à prática pedagógica. A dissertação nº8 (MIRANDA, 2000), ao investigar o efeito resultante do jogo infantil utilizado na prática pedagógica das séries iniciais, afirma:

Aprender pode ser um processo lúdico. Se a aprendizagem puder ser feita com prazer, tanto melhor. As instituições de ensino devem incentivar a convivência humana, interiorizar as regras da vida familiar e social e sedimentar a socialização. (MIRANDA, 2000, p. 47).

Já a dissertação nº14 (BRITO, 1998) apresenta o paradoxo entre a escola que não é sinônimo de alegria, tampouco é ruim de todo. Formula a hipótese de que ninguém tem muitas coisas boas para lembrar da escola, que se justifica pela carência do ser humano de alegrias duráveis. Ao pretender voltar às raízes da educação para tentar encontrar a educação mais lúdica, sua pesquisa revela poucos momentos, nas entrevistas com os alunos, que tratassem de alegria na escola. As aulas ficavam mais interessantes quando as crianças podiam brincar. Na verdade, a relação com os colegas, as amizades contribuem para a felicidade, sendo a maior razão para se ir à escola.

A subcategoria nº31 apresenta as dissertações em que as crianças se manifestam sobre o que mais apreciam nas aulas. Em comparação com o Quadro 13, constata-se que essa é uma manifestação mais recorrente entre as crianças das séries iniciais (seis manifestações no Quadro nº 14 e apenas uma no Quadro nº 13), seja porque já tenham melhores condições de expressar suas opiniões e desejos, seja porque os adultos perguntam a sua opinião apenas elas quando são maiores ou, ainda, porque sentem mais falta deste tipo de atividade a partir do momento em que ingressam nas séries iniciais.

Na dissertação nº8, Miranda (2000) registra dos dados de suas entrevistas com as crianças ao serem perguntadas quanto ao aspecto que mais apreciam nas aulas, as respostas foram: brincar e jogar. Um aspecto interessante foi o de que as crianças relatam que para brincar de carrinho ou de boneca, elas precisam ter um plano, criar as situações para as atividades imaginativas com seus personagens. Os jogos, na percepção do autor, promovem a

motivação, o interesse das crianças em participar das aulas por proporcionarem alegria, entusiasmo e ânimo.

Na dissertação nº11, Marques (1997) enfatiza que, apesar de na escola apresentarem-se poucos momentos da presença da brincadeira (apenas no pátio), e as crianças terem aprendido que a escola não é lugar de brincadeira, havia aulas em que ocorria a brincadeira. Assim, ao perguntar qual as aulas que as crianças mais gostam, responderam que a de artes e de recreação, porque havia a oportunidade de brincar. Uma criança respondeu que a aula de matemática, porque “a gente aprende brincando”, se referindo ao jogo de dominó utilizado para facilitar a aprendizagem.

A dissertação nº10 (RAMOS, 1997) demonstrou, nas entrevistas com as crianças, que estas gostavam das aulas porque aprendiam e, ao mesmo tempo, se divertiam. Algumas crianças conseguiram revelar que era porque se aprendia rápido quando tinha jogos, e outras, relataram que a aula não era baseada só na atividade da escrita, mas que incluía a brincadeira. Preferiam que houvessem materiais diversificados, que tivessem desenhos, serem coloridos.

Na dissertação nº14, as crianças entrevistadas por Brito (1998) afirmaram que as aulas que foram mais interessantes foram aquelas em que houve brincadeiras, jogos, músicas, desenhos. Também a quebra da rotina das aulas foi trazida como algo importante e motivador, assim como foram registradas as liberdades permitidas na escola como momentos significativos.

A dissertação nº4 (BARRETO, 1999) apresentou nos resultados da entrevista com os alunos o que eles pensavam sobre ir para a escola e sobre as aulas em que se realizaram os projetos observados na pesquisa, nestes incluindo jogos e brincadeiras. Sobre a primeira questão, a maioria respondeu afirmativamente, ou seja, que gostavam de estudar. Achavam as aulas interessantes, divertidas.

A dissertação nº12 (DEBORTOLI, 1995) apresenta, nos resultados da pesquisa, a informação de que as crianças destacaram a importância do brincar na escola, expressando o desejo de aprender muitas coisas e também poder brincar. Gostam das aulas de educação física e do recreio na escola. Desejam receber da escola seus conhecimentos como representação de uma possibilidade de vida melhor.

A subcategoria nº32 discute a possibilidade educativa do jogo e da brincadeira. Marques (1997), na dissertação nº11, considera que a educação escolar, centrada no modelo castrador e preocupado com a domesticação e não com a felicidade, não é a melhor forma de educação. Preconiza uma educação em que possa haver trocas de experiências entre os

adultos e crianças em várias dimensões do ensino: na arte, brincadeira e nas formas de relação do homem consigo e com o outro. Nesse modelo, as descobertas são realizadas por meio das brincadeiras: “Com exceção do recreio, momento de atuação livre da criança na escola, o restante das atividades é normalmente determinado de fora e, somente raramente, privilegiam o jogo. Mesmo o jogo com regras característico da criança em idade escolar não é explorado na escola suficientemente”. (MARQUES, 1997: p. 166).

Na dissertação nº5, Muzeka (1995) defende o uso educativo do jogo, mas que não se abandone os conteúdos, tampouco que este seja confundido com espontaneísmo. O lúdico é visto como uma fonte de estímulo para o desenvolvimento cognitivo, considerando sua função cultural também. O seu trabalho se configura como relato de experiência, preocupando-se em fazer o relato da vivência da gincana como processo educativo lúdico. Destaca algumas técnicas lúdicas, descrevendo-as: teatro, psicodrama pedagógico, o jogo dramático infantil, gincana. Na descrição da vivência, a autora relata que:

Os alunos envolvidos na pesquisa cientes de sua responsabilidade, como educadores, manifestaram sérias preocupações com as funções de planejamento, execução e avaliação de ensino. [...] O trabalho desenvolvido na comunidade fez com que o acadêmico vislumbrasse diante de si mais uma perspectiva de envolvimento profissional, onde não só a dimensão pedagógica foi valorizada, mas e principalmente, a dimensão do humano tão necessária em entidades beneficentes e de recuperação do ser humano. (MUZEKA, 1995, p. 106).

A dissertação nº14 (BRITO, 1998) defende uma educação mais voltada para a humanização, para a alegria na escola. O autor aponta a necessidade da presença do lúdico, dos jogos, para a aprendizagem e entende que não se pode esperar que todas as crianças freqüentem a escola ou que se motivem em ir para as aulas, quando esta escola se distancia cada vez mais dos anseios fundamentais do ser humano, tornando-se apenas uma passagem obrigatória e não um local marcado por experiências prazerosas. Assim reitera:

Na escola não se tem ido muito além do ensino das regras da “boa conduta”. A maneira como isso vem ocorrendo associa-se à divisão tecno-social do trabalho e à dominação de classes, que se sedimentaram a tal ponto, que é difícil não as entendermos como forma de manutenção do estado das coisas, como afirma Enguita. Essa distância dos anseios mais fundamentais desencadeia uma série de atitudes de resistência dos estudantes, sobremaneira, devido a um modelo de ensino em que pouco se observa a presença de prazer. (ENGUITA, apud BRITO, 1988, p. 11-12).

Na busca do que poderia ser uma educação mais lúdica, o autor registra as falas das crianças entrevistadas e da memória oral dos alunos que terminaram o 2º grau e passaram, portanto, por todo o processo escolar. Nestes relatos, os entrevistados apontaram caminhos interessantes para tornar mais significativa a aprendizagem na escola. Quanto às memórias orais, o aspecto ensino aprendizagem ficou marcado pela relação com os colegas, as interações se constituem um fator importante. Na relação professor-aluno-conteúdo, aqueles professores que proporcionavam alegria nas aulas marcaram pela afetividade, despertando nos alunos a motivação para aprender.

A subcategoria nº33 apresenta as dissertações em que os professores se manifestam sobre a preferência pelos jogos por estes permitirem o desenvolvimento cognitivo e o trabalho com os conteúdos.

Miranda (2000) (dissertação nº8) constata o fenômeno cognitivo presente como uma “tradição” nos planejamentos de aula, sendo a utilização do jogo para fins pedagógicos concebida de diversas formas: nas metas de resolução de problemas; na elaboração do pensamento lógico e abstrato; no exercício da linguagem e na formação de conceitos. As respostas dadas pelos professores enfatizam a cognição, esclarecendo ser esta a primeira razão para o uso do lúdico nas suas aulas. Analisando o efeito do jogo sobre a cognição, o autor esclarece: “Os professores não deixam dúvida que a razão primeira para o uso do lúdico nas suas aulas reside na sua possibilidade cognitiva, passando a incorporar-se à própria conceituação que têm de jogo”. (MIRANDA, 2000, p. 93). Em outro momento, reitera: “O apego dos professores à função cognitiva do jogo como um aliado à administração dos seus conteúdos curriculares, que traduzem aprendizagem como um trabalho preponderantemente intelectual”. (MIRANDA, 2000, p. 95).

Na dissertação nº11, Marques (1997) discute que, na escola privada, o discurso é o de valorização do lúdico, entretanto, isto não se verifica na prática, já que a brincadeira é considerada apenas quando instrumentalizada e usada como recurso didático. O uso dos jogos como recurso didático é apontado pelos professores como auxiliar da aprendizagem para alcançar resultados pedagógicos esperados:

Esses recursos pedagógicos são citados pelos professores como momentos positivos em que o jogo e a brincadeira são traduzidos como uma atividade especial e não como uma prática cotidiana da vida escolar. Normalmente, esses momentos são realizados para motivar uma dada aprendizagem e alcançar determinados resultados. (MARQUES, 1997, p. 157).

Conclui que na escola pública já há um despertar para o significado da brincadeira para o desenvolvimento da criança, mas essa ocorre apenas por iniciativa de alguns professores. Na maioria das escolas privadas, apesar do discurso de valorização do lúdico, isso não ocorre na prática, mesmo que a brincadeira seja considerada somente como recurso didático. Ainda assim, não foge aos ditames do modelo de educação formal, enfatizando conteúdos e exacerbando a preocupação com o formalismo e aulas expositivas.

A autora se reporta ao uso do jogo como recurso pedagógico no momento em que o jogo é considerado uma atividade especial, não sendo uma atividade da prática cotidiana da escola. A autora lembra que este uso é para auxiliar a aprendizagem a alcançar os resultados almejados pelo professor: “A educação sistemática vale-se justamente deste caráter motivador da brincadeira para o ensino, para transformação em recurso didático”. (MARQUES, 1997, p. 159).

Já a dissertação nº10 (RAMOS, 1997) considerou as seguintes questões específicas, ao analisar a utilização dos jogos como recurso educativo/metodológico em duas escolas: a importância atribuída, as áreas do conhecimento mais contempladas com estas atividades, o critério utilizado para escolha delas e em que momentos da rotina elas se apresentavam. Em uma das escolas, o uso dos jogos com o objetivo de desenvolvimento cognitivo teve uma incidência maior de jogos nas aulas de matemática. Na outra escola, não havia um momento específico para a utilização dos jogos na sala, cumprindo estas várias funções.

Na dissertação nº3, Carleto (2000) analisou entrevistas com 8 professores e 20 alunos do curso de pedagogia da UFU, além do programa e ementa das disciplinas do curso que abordassem atividades lúdicas. Concluiu que o lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira, são temas que perdem espaços nas disciplinas. O tratamento do lúdico de forma mais específica se apresentou somente em algumas disciplinas optativas. Ocorre a predominância de uma concepção bastante restrita sobre o lúdico. Na formação acadêmica, dentro do modelo tradicional, muito dos sujeitos entrevistados, relataram que o lúdico não era mencionado. Em poucos relatos apareceu a abordagem do mesmo na matemática, trabalhando com jogos de mesa, e também na educação infantil. Novamente podemos reiterar a observação da autora que, apesar dos alunos acreditarem nas atividades lúdicas como fator de desenvolvimento, não têm acesso à temática. A academia enfatiza na formação os aspectos cognitivos presentes no desenvolvimento, e discute menos o desenvolvimento em uma dimensão mais integrada. Sobre esse aspecto a autora afirma:

O professor nega espaço físico-material e temporal para as atividades lúdicas. Com isso, os cursos de formação de professores preparam os novos profissionais da educação para estarem preocupados em ensinar seus alunos, isto é, em vencer programas pré-determinados, em ocupar-se com atividades sérias, que não venham gerar indisciplina, de modo que, ao chegar ao final de ano, seu aluno alcance resultados brilhantes em suas notas. (CARLETO, 2000, p. 117).

Face ao exposto, podemos chegar a algumas sínteses preliminares. Em primeiro lugar, fica evidente que a dificuldade em conhecer o tema e proporcionar condições para o trabalho com atividades lúdicas não é um problema presente só da escola, mas que ocorre desde a formação inicial dos educadores. A escola nega a oportunidade ao aluno brincar, por considerar o aprender atividade séria e o brincar divertimento; isso se expressa também nos cursos de formação, seja pela falta de disciplinas que enfatizem o tema ou pelo fato de que os alunos, embora tenham conhecimento da importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança, não freqüentam as poucas disciplinas em que estes temas são abordados. Independente dos diferentes referenciais teóricos trabalhados pelos autores, todos foram unânimes em enfatizar esse aspecto.

Outra questão verificada foi a maior incidência de dissertações em que a preferência dos professores pelos jogos acontece devido ao reconhecimento de seu potencial de desenvolver o aspecto cognitivo e a aprendizagem de conteúdos específicos. Embora algumas dissertações manifestem a crítica ao tratamento meramente instrumental e cognitivo do jogo, isto é o que aparece com maior freqüência na escola. Miranda (2000) é um dos pesquisadores que apresenta a discussão sobre a importância da escola desenvolver os aspectos cognitivos, sem abandonar o lúdico. Ou seja, discute o lúdico como forma de resgatar a alegria na escola; ao investigar o resultado do jogo como proposta na prática pedagógica, verifica que este é um meio para que esta não seja enfadonha e que se possa aliar o prazer e a alegria no aprender.

Para concluir, ressaltamos que, tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais, é notável a limitação do tempo de brincar e a menção a uma certa “tradição” que ocorre na transição da criança para as séries iniciais do escasseamento progressivo da atividade lúdica, ou o distanciamento das brincadeiras em nome das aprendizagens dos conteúdos. Sobre esta questão, vale lembrar como se posicionaram os teóricos da perspectiva histórico-cultural. Leontiev (2001) afirma que a transição do período pré-escolar para o escolar é um período no qual ocorrem importantes mudanças no desenvolvimento psíquico e essas refletem no comportamento da criança. As suas atividades giram em torno das tarefas escolares e

ocupações que as pessoas consideram mais sérias para o futuro. Mas, nesse envolvimento, há sempre os matizes da atividade lúdica, que é considerada primordial para a criança.

Vygotsky (1989) e Elkonin (1998) demonstram que na fase escolar o jogo se une ao prazer, nele a criança pode dirigir seus desejos e impulsos, pensamentos e ações; ao querer ela os realiza. As maiores aquisições da criança na infância ocorrem, portanto, nos processos mediados na brincadeira. A criança, neste período, muda a forma de lidar com as brincadeiras. As regras são condutoras das ações e a realidade permeia as ações da criança, que são influenciadas também pelas aprendizagens escolares. As crianças aprendem nas brincadeiras a ter noção dos papéis e também da conduta das pessoas e os assumem nas representações, ao reconstituírem as relações sociais. Esse aspecto é fundamental para a construção do caráter na criança, da formação da sua personalidade.

A importância que os teóricos atribuem à atividade lúdica é confirmada pelas falas das crianças: tanto na educação infantil como nas séries iniciais, a opinião das crianças enfatiza a preferência pelo brincar. Por outro lado, ficou evidenciada, também, a preferência dos professores pelos jogos pelo seu valor cognitivo, como facilitador para a aprendizagem de conteúdos, o que se verificou na maioria dos trabalhos. Algumas dissertações, mais especificamente na educação infantil, como exemplo a nº9 (OTERO, 1996), apontam que a dificuldade da utilização do jogo como instrumento educativo, se encontra, sobretudo na divergência entre as características próprias do jogo, quais sejam, a de ter um fim em si mesmo e a dos professores de atingir objetivos educacionais.

No que se refere à possibilidade educativa do jogo, as dissertações tratam de modo diferenciado a concepção em relação à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental, considerando-se seus referenciais teóricos adotados. Na educação infantil enfatizam mais o valor para o desenvolvimento e aprendizagem. Nas séries iniciais, a ênfase recai sobre a possibilidade do uso do jogo como recurso pedagógico ou metodológico, que iremos analisar mais detalhadamente nos quadros números: 15 e 16.

É sabido que para Vygotsky (1993), e Leontiev (2001), a aprendizagem e o desenvolvimento são processos que envolvem múltiplas dimensões, que são mediadas pelo contexto sociocultural. Esses processos não se caracterizam simplesmente como acúmulos de mudanças gradativas, e a passagem para uma outra forma, como processos dialéticos, marcam idas e vindas de formas novas e velhas, combinando-se. A anterior é uma continuidade da nova e assim sucessivamente. Estes aspectos foram discutidos na revisão teórica do presente trabalho. Concordamos com essa posição em conformidade com a posição das autoras das dissertações, como Otero (1996), Pinho (2001) Rizzo (1996) Peixe (1999), no aspecto da

crítica com relação à centralização das atividades de acordo com o interesse das educadoras e não das crianças, e ainda, a crítica em relação a levar em conta apenas os aspectos cognitivos do desenvolvimento, apontados em algumas dissertações.

Nesse caso, ressaltamos a importância dada pelos psicólogos soviéticos aos aspectos implicados no fato de não tornar o jogo com finalidade didática limitada para o desenvolvimento da inteligência, presente na idéia organicista. Esta entende o desenvolvimento de uma maneira direta e não mediada pelos signos da cultura, derivando assim práticas espontaneístas, não levando em consideração o desenvolvimento da personalidade, que inclui outros processos além do desenvolvimento do aspecto cognitivo. Sem dúvida, este é uma de suas dimensões fundamentais, já que implica o desenvolvimento das funções superiores da consciência.

Vale lembrar que as crianças podem aprender as noções de número, de medida, de peso, nos jogos de papéis, com o jogo de comprar e vender; no entanto, sua motivação central está direcionada para as relações que se estabelecem nos processos entre os adultos e seu trabalho e os significados, os valores, que estes atribuem às coisas, como organizam as atividades. Os adultos são cuidadosamente observados por elas e depois representados.

A dimensão dessa abordagem não se limita ao aspecto do desenvolvimento da inteligência apenas, mas aos múltiplos aspectos que envolvem a constituição do ser humano, o que, inclusive, a inclui, pois nesta perspectiva o foco está em uma dimensão maior que é a consciência. Sobre ela, até nossos dias, os estudiosos se debruçam realizando os mais diferentes estudos: as relações com a emoção, a intuição, o processo da imaginação e criação, tentando desvendar suas particularidades, já que é infinitamente mais ampla essa categoria a que Vygotsky e seus colaboradores iniciaram e desenvolveram importantes investigações e que abriu as possibilidades de vislumbrar as múltiplas possibilidades da inteligência que não apenas aquela do raciocínio comparativo e desenvolvido por etapas.

Sobre a crítica à pouca participação dos adultos nas atividades lúdicas das crianças, aspecto este destacado na discussão das dissertações, em especial na educação infantil, encontramos em Usova (1976), Bondarenko e Matúsik (1987), Vygotsky (1989), Elkonin (1998), Leontiev (2001), Jukovskaia (1990), Zhukóvskaia (1982), a referência à importância da mediação e da participação dos adultos como par das crianças nas brincadeiras. A não participação é ressaltada como a perda de oportunidade do professor de conhecer as crianças, papel que é ressaltado pelos autores soviéticos como fundamental: o do parceiro mais experiente. Nesse caso, o professor torna-se capaz de enriquecer as brincadeiras e até complementá-las, orientando atividades com conteúdos que surgem na atividade livre e que

podem tornar-se aliados para a criança desenvolver-se em suas múltiplas dimensões, aprendendo nas parcerias a reconhecer-se e construir significados nas representações e no exercício dialético de conhecer e re-elaborar o mundo por meio das brincadeiras.

É sabido que, de acordo com Usova (1976), podemos como educadores descaracterizar a brincadeira livre dependendo do modo como iremos intervir na mesma, deixando então de ser livre. Ao não serem reconhecidos os interesses das crianças, não há jogo, porque a relação ocorre apenas de maneira unilateral, havendo apenas a obediência da criança às demandas da educadora, sem interesse algum na atividade. O modelo centralizador e autoritário é severamente combatido pela autora, já que não permite as trocas entre as crianças e com os adultos que propiciem aprendizagens com jogos ricos em conteúdo e temática.

Kishimoto (1999) também propõe importantes discussões sobre o uso do jogo educativo com fins pedagógicos e a relevância que estes têm como instrumento de desenvolvimento, ensino e aprendizagem, considerando as duas dimensões que assumem o jogo na sala de aula, como função lúdica e educativa. Explica que a dimensão educativa surge quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo educador, favorecendo a aprendizagem. A advertência da autora é a de que se garantam as condições para que o jogo ocorra, ou seja, que haja a motivação e a intenção da criança para brincar.

A autora diferencia o jogo didático do jogo educativo, sendo o primeiro destinado a fins de aprendizagem de conteúdos, diferenciando-se do segundo, principalmente porque limita a iniciativa das crianças, sendo monótono, cansativo e inadequado para o desenvolvimento infantil. O jogo educativo tem uma natureza mais dinâmica e se amplia para as esferas do desenvolvimento afetivo, social, e também cognitivo.

Necessário se faz, na prática educativa, o respeito à natureza do jogo, pois para Kishimoto (1998) o jogo utilizado na sala de aula é um recurso destinado a alcançar objetivos educativos, mas é também indispensável ao processo do desenvolvimento infantil. Neste sentido, é importante que na sala de educação infantil se permita que a criança atue com liberdade nos jogos de faz de conta, permitindo as representações dos papéis que observam no cotidiano dos adultos, e que o professor se coloque como parceiro nas brincadeiras. Tudo isto permite a manifestação da imaginação da criança, que poderá ser dinamizado pelo professor oferecendo materiais simbólicos para as representações nos jogos.

A discussão sobre a utilização do jogo como recurso didático é o tema central da última categoria destacada na análise das dissertações.

3.6 Atividade Lúdica como Recurso Instrucional

Na apresentação inicial deste trabalho, referenciamos o fato de que a atividade lúdica na escola acaba servindo a um meio de alcançar resultados educacionais dirigidos a conteúdos, à didática e fins pedagógicos específicos, perdendo propriamente a característica da função lúdica, de ter um fim em si mesmo.

A tentativa de conciliação dessas duas dimensões levou os educadores a muitos debates. Nossa proposta, nesta apresentação do universo das dissertações que trataram deste tema, é trazer as informações de como os autores concebem em seus trabalhos esse paradoxo e por qual dessas dimensões optaram, ampliando a compreensão sobre este tema no cenário das produções nacional do período investigado.

O quadro 15, a seguir, refere-se à apresentação das dissertações que enfocaram a atividade lúdica usada como recurso de valor instrucional ou metodológico.

Quadro 15 - Atividade Lúdica como Recurso Instrucional nas dissertações analisadas sobre a Educação Infantil

CATEGORIA 5: ATIVIDADE LÚDICA COMO RECURSO INSTRUCIONAL REFERENTE À EDUCAÇÃO INFANTIL			
SUBCATEGORIAS		DISSERTAÇÕES	
Nº34	Discussão sobre o jogo livre / jogo dirigido na educação infantil	Nº1	A autora entende que quando o jogo é utilizado para ensinar algum conteúdo específico, deixa de ser jogo e torna-se procedimento metodológico.
		Nº2	A autora discute o jogo educativo dirigido e a brincadeira juntamente com a questão da intervenção do educador.
		Nº6	Trata da forma do professor intervir na brincadeira. Faz referências ao uso do material em situação de brincadeira nas duas formas.
		Nº9	Defende a potencialidade educativa dos jogos, visando a superação da dicotomia jogo livre e jogo dirigido no ensino pré-escolar.
		Nº16	A autora reflete sobre se o jogo educativo que utilizado na escola, na sala de aula, é realmente jogo; também se o jogo tem um fim em si mesmo ou é um meio para alcançar objetivos.
		Nº7	A posição do professor deve garantir as situações educativas
Nº35	Ênfase no aspecto cognitivo: defesa dos jogos para aprendizagem de conteúdos/ recurso didático / Defesa do jogo didático.	Nº7	O jogo na escola, para a autora, sempre tem um papel de recurso, é uma ferramenta a ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem.
		Nº16	O conhecimento é construído com o jogo, a brincadeira e o brinquedo. Pode-se dizer que a maioria dos jogos empregados na escola, na sala de aula são jogos com fins educativos, são defendidos como importantes para a aprendizagem.

A categoria nº 34, sobre a discussão do jogo livre e jogo dirigido na educação infantil, permite aprofundar algumas das questões já apresentadas nas categorias anteriores, especialmente quanto à forma de intervenção do professor nas atividades realizadas junto às crianças.

Magnani (1998) (dissertação nº1) tinha por objetivo investigar como as crianças brincam de maneira espontânea. Constata que os jogos podem ser usados pelo professor de maneira espontânea ou dirigida, sendo que na primeira forma é enfatizado o desenvolvimento e, na segunda, a aprendizagem. A autora entende que quando o jogo é utilizado para ensinar algum conteúdo específico, deixa de ser jogo e torna-se procedimento metodológico.

As atividades mais desenvolvidas pelas crianças durante o tempo que permanecem na escola se resumem em leitura, escrita e formal da matemática, sendo totalmente dirigidas pela professora que acaba sempre impondo uma tarefa aos avanços, sobretudo na área da psicologia, que demonstra a importância do brincar, este, no decorrer dos anos, está sendo deixado de lado em detrimento de outras atividades. (MAGNANI, 1998, p. 18).

A autora demonstra que as crianças podem dedicar-se a atividade livre somente no recreio sem a interferência da professora. Na sala, as atividades são dirigidas pela professora. Os professores acabam tendo uma intervenção inadequada e às vezes agressiva, no sentido de exigência de disciplina em atividades que consideram trabalho sério.

Na dissertação nº2 (PINHO, 2001) enfatiza a maneira de como o educador deve intervir nas brincadeiras livres e dirigidas para que não se descaracterize a brincadeira. Deverá distinguir as brincadeiras livres de outras, cujo propósito seja direcionado à aprendizagem de conceitos.

A brincadeira pertence à criança e mesmo quando utilizada com fins pedagógicos, o professor deve se manter atento para ir além dos limites de uma manipulação estereotipada, buscando sempre observar, diferenciar campos e intervir oportunamente, numa atitude de não abandoná-la, nem tampouco conduzi-la. (ANDRADE, 1994 apud PINHO, 2001, p. 40).

Na dissertação nº6, Peixe (1999) também faz referência à forma de intervenção do professor na brincadeira, que muitas vezes acaba interrompendo a brincadeira para impor conteúdos, e essa perde a característica de liberdade. Nas brincadeiras livres, o papel do educador deve ser o de brincar junto com as crianças, entrar no contexto, assumindo papéis. É importante que o professor não interfira direcionando uma atividade cujo objetivo sejam apenas os conteúdos. Afirmo a autora que os jogos didáticos têm característica de apresentar os objetivos definidos que tenham uma intenção pedagógica orientada pelo professor para os conteúdos em áreas específicas.

Surge a dimensão educativa quando, havendo ação intencional da criança para brincar, poderá se potencializar situações de aprendizagem, não deixando de incorporar o lúdico, o prazer, que é motivador. Os jogos didáticos são apontados pela sua importância para o desenvolvimento cognitivo da criança. Ainda a autora debate a questão de que os professores acabam não fazendo relações dos conteúdos possíveis com determinados jogos, por falta de

conhecimento. Assim, os jogos acabam ocorrendo de maneira espontânea pelas crianças, sem serem articulados pedagogicamente pelo professor.

Na dissertação nº9, Otero (1996) relata a falta de planejamento no jogo dirigido, bem como a incompreensão do professor em como fazer as mediações, sem tornar as intervenções agressivas ou que atrapalhem o desenvolvimento do jogo. Verificou numa situação observada em que a atitude da professora acabava sendo a de controlar e interromper com exigências de disciplina, ameaçando as crianças para impor ordem. A autora questiona a forma como se deu o processo no jogo dirigido e no espontâneo. No dirigido, não havia respeito aos interesses das crianças e, sendo proposto dessa forma, o jogo ficava sendo uma obrigação. A organização do jogo, totalmente determinado pela professora, acabava desinteressando as crianças, havia desconhecimento sobre a criança, seus comportamentos, atitudes, interesses e a dinâmica frente os demais. Neste caso, o jogo acaba servindo de exercício para treinar a obediência. Assim, perdia-se a oportunidade de tornar as intervenções ricas em situações educativas, de aprendizado, aproveitando vários aspectos que poderiam estar envolvidos naquele contexto.

Segundo a autora, nas situações de jogo livre em que este acabava sendo entendido como recreio ou descanso, também se perdia seu potencial educativo. Ao discutir o que significa a intervenção do professor no jogo livre, a autora enfatiza que intervir é entendido como o oposto do exercício de autoridade. Assim afirma:

O professor deve permitir que as crianças decidam conjuntamente os jogos que desejam realizar e resolvam sozinhas os problemas que surgirem no transcorrer dos jogos. A decisão de alterar ou não os combinados e a resolução do que deve ser feito com aqueles que desrespeitam o combinado devem partir do grupo de crianças e não do professor. Se necessário, o professor pode ajudar as crianças a decidirem, apresentando algumas soluções possíveis. Algumas vezes, as dificuldades das crianças em desrespeitarem os combinados sem a interferência do professor advêm da prática educativa autoritária exercida sobre elas dentro da sala de aula, onde quem toma as decisões é o professor. (OTERO, 1996, p. 112).

Para que o jogo seja aproveitado pedagogicamente, ele precisa da interferência do professor, pois a criança não busca o jogo como uma finalidade de aprender algum conceito, mas cabe ao professor transformar aquela situação que é espontânea ou aproveitar o conteúdo dos jogos das crianças e, assim: “saber como cada criança pensa, quais são os interesses do grupo de crianças, estabelecendo ligações entre o que aconteceu no jogo e seus objetivos pedagógicos” (OTERO, 1996, p. 112).

Sobre a questão do direcionamento do jogo pelo professor, a autora destaca:

O excesso de direcionamento presente nos jogos educativos, associado à eliminação de algumas características dos jogos, e a imprevisibilidade do resultado obtido pela criança em termos de aprendizagem fez com que outros autores começassem a refletir sobre o valor dos jogos educativos enquanto jogos e enquanto instrumento de aprendizagem.(OTERO, 1996, p. 75).

Todos os jogos infantis são considerados pela autora como educativos, na medida em que servem ao desenvolvimento da criança. A autora atribui a dificuldade da utilização dos jogos com objetivos educacionais ou pedagógicos as divergências entre as características inerentes ao jogo e os objetivos educacionais. Nas suas palavras:

O jogo é uma atividade que possui um fim em si mesmo, ou seja, diferentemente do trabalho, não se destina à realização de um objetivo. Na escola, por sua vez, todas as atividades realizadas têm um objetivo específico a cumprir: facilitar a aprendizagem e a construção de conhecimentos pela criança. (OTERO, 1996, p. 67).

O excesso de direcionamento nos jogos educativos pode descaracterizar os jogos em si; deste modo, desmotiva a aprendizagem e resta somente o caráter instrumental de aprendizagem, em detrimento da função lúdica. Otero considera discutível a idéia de utilizar jogos para fins pedagógicos, questionando se jogo livre teria ou não papel educativo. Considera que, dentro da concepção de jogo educativo, o jogo livre não possui caráter pedagógico.

Na dissertação nº16, Moreno (2001) apresenta a discussão de Kischimoto sobre o jogo dirigido ou livre como recurso pedagógico, mas aponta que não se faz diferenciação na discussão sobre as atividades práticas que ocorrem na escola. Embora não se registrem momentos de atividade livre na escola, eles não são muito discutidos, considerando sempre o valor educativo do jogo com fim a resultados.

Na dissertação nº7 (RABIOGLIO, 1995), a questão ressaltada é a direção do professor, de modo que não se torne autoritária, no sentido da perda da liberdade do aluno, mas que garanta as situações educativas, com uma organização capaz de oferecer objetivos, regras e desafios verdadeiros. O maior desafio do professor, segundo a autora, é o de como conservar o jogo com um fim em si mesmo e, ao mesmo tempo, usá-lo como meio educacional. Traz elementos que podem ajudar a esclarecer seu pensamento sobre este ponto da discussão:

Qualquer atividade escolar depende de tempo, espaço e material para que se realize, assim como toda situação de sala de aula promove algum tipo de

interação ou de dinâmica de grupo. Quando um professor elabora a rotina de atividades de sua classe, destinando tempo, escolhendo espaço e organizando material, conta-nos de suas concepções e de sua metodologia de trabalho. As crianças realizam suas tarefas individualmente ou estas são intercaladas com situações grupais? As atividades são sempre dirigidas pelo professor ou há momentos de organização dos alunos? A partir da consideração dessas variáveis, o professor estará definindo um ambiente de aprendizagem e criando um contexto propício para sua atuação. (RABIOGLIO, 1995, p. 77).

Na subcategoria nº35, que discute a defesa do jogo didático relacionado ao desenvolvimento cognitivo, a dissertação nº7 (RABIOGLIO, 1995) relata o trabalho desenvolvido com o jogo de regras, o pega varetas, na educação infantil. O material exige leitura espacial, habilidade motora, o que para as crianças da pré-escola envolveu um longo aprendizado. O jogo é interessante para desenvolver a concentração e descentração, o jogador precisa concentrar-se no seu objetivo, ao mesmo tempo em que considera o ponto de vista dos demais:

Se considerarmos que, sobretudo na escola de educação infantil, a atividade lúdica tem valor fundamental no desenvolvimento físico e intelectual da criança, na descentração de seu pensamento, na interação com seus pares e, conseqüentemente no seu processo de socialização, então, o uso diário de jogos regrados e coletivos, parece ser muito importante. (RABIOGLIO, 1995, p. 78).

Quanto às noções de aritmética desenvolvidas no jogo e antes mesmo da partida, a autora relata na experiência que as crianças, quando estimuladas aprendem a contar desde muito cedo, dominam a contagem, mesmo que ainda não atribuíam significados lógicos. No jogo as crianças conheciam o valor das varetas, mas tinham dificuldade em calcular os pontos. Essas questões foram desenvolvidas durante o jogo e equacionadas de maneira a garantir a aprendizagem, de acordo com a idade das crianças.

Para a autora, o jogo ficou caracterizado como uma proposta que aproxima os conhecimentos prévios dos alunos e aquilo que ele precisa aprender dentro dos conteúdos da proposta curricular. O planejamento deve ser levado em conta, já que a atividade é primordialmente orientada pelo professor. Considera também que o tempo para a realização das atividades, sobretudo na educação infantil, deve ser analisado considerando o ritmo de cada um.

Na dissertação nº16 (MORENO, 2000) quanto a análise do jogo educativo, a autora destaca a importância da aprendizagem, mas informa sobre o cuidado para que esse processo

não seja precoce, como no caso da alfabetização. O referencial utilizado é construtivista, demonstrando que a autora busca estabelecer uma relação entre brincar e aprendizagem:

[...] a possibilidade de construir através do brinquedo relações físicas e sociais, capazes de auxiliar na construção de novos saberes na educação infantil. Brincadeiras estas, capazes de contribuir inclusive para a compreensão da leitura e da escrita alfabética, reveladora de um mundo por conhecer. No entanto, é preciso cuidar para não acelerarmos essa revelação, e atentarmos para o real significado da alfabetização, evitando assim, de furtar da criança a sua infância e de fazermos da alfabetização um ritual de passagem da infância para a fase adulta, de menor apreço. (MORENO, 2000, p. 16).

A autora informa que, para Piaget, os jogos têm um significado funcional, isto é, por intermédio deles a criança assimila a realidade e a si própria. De acordo com esta concepção teórica, a criança é considerada como construtora do seu próprio conhecimento e o faz utilizando-se de meios concretos como os jogos para essa finalidade. As atividades propostas pelos professores, segundo a autora, permitem aos alunos experiências que levam a “observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, compor, jogar, levantar hipóteses, argumentar, entre outros” (MORENO, 2000, p. 95). O professor de inglês trabalhava bingo com crianças. Na matemática, utilizando-se de um jogo de regras, a professora ensinava conceitos matemáticos, assim, as crianças por intermédio dos jogos desenvolviam o cálculo mental, a contagem, a atenção, o reconhecimento do número, raciocínio, entre outras habilidades. Conclui que “as crianças são levadas a pensar, descobrir, a inventar, a construir novos conhecimentos, a partir de propostas lúdicas” (MORENO, 2000, p.119).

O grupo tem a funcionalidade de possibilitar a aprendizagem das regras, a cooperação moral. Para a autora, o grupo serve como uma forma de desenvolvimento do pensamento lógico.

As professoras assumem uma postura de instigar, estimular o pensar das crianças, normalmente elas não respondem prontamente as perguntas das crianças, e sim ajudam as mesmas a organizar melhor o seu pensamento, a expor suas hipóteses e juntos chegam a uma resposta convincente. (MORENO, 2000, p.88).

Constata-se que as duas dissertações que defendem o jogo didático na educação infantil (dissertação nº7 e dissertação nº16), como podemos verificar, apresentam semelhanças no referencial teórico utilizado e na concepção de aprendizagem apresentada. Dessa forma, coincidem na maneira de entender o processo de relação com o conhecimento e

as relações entre o professor e os alunos. Para ambas o jogo referenciado é educativo e com ênfase nos aspectos cognitivos do desenvolvimento da criança.

O quadro nº16, a seguir, apresenta como as dissertações manifestam-se sobre a atividade lúdica como recurso instrucional com relação às séries iniciais do ensino fundamental.

Quadro 16 - Atividade Lúdica como Recurso Instrucional nas dissertações analisadas sobre as Séries Iniciais do Ensino fundamental

CATEGORIA 5: LÚDICO COMO RECURSO INSTRUCIONAL REFERENTE AO ENSINO FUNDAMENTAL			
SUBCATEGORIAS		DISSERTAÇÕES	
Nº36	Discussão sobre o jogo livre / jogo dirigido Nas séries iniciais do ensino fundamental	Nº3	Jogo é atividade livre do contrário é ensino ou trabalho.
		Nº7	Como manter o jogo com um fim em si mesmo e ao mesmo tempo usá-lo como meio educacional.
		Nº10	A autora destaca a contradição que existe em torno do jogo educativo, entre suas duas funções: a lúdica e a educativa.
		Nº11	Na prática a função lúdica é sobrepujada pela educativa com finalidade meramente didática
Nº37	Ênfase no aspecto cognitivo: defesa dos jogos para o ensino de conceitos/ aprendizagem de conteúdos/ recurso didático /jogo didático/ recurso metodológico educativo.	Nº3	O jogo deve ser utilizado na escola, ensino fundamental para a aprendizagem de conteúdos. Jogo defendido pela autora é o jogo educativo.
		Nº4	Valorização da atividade lúdica para a prática pedagógica, para a construção do conhecimento nas diferentes disciplinas.
		Nº7	Analisa a potencialidade do jogo como recurso didático.
		Nº10	Utilização do jogo como recurso metodológico, na prática pedagógica.
		Nº8	Verifica os benefícios pedagógicos do jogo
		Nº13	Comprova o uso do jogo como recurso didático pedagógico

As duas categorias que aparecem na educação infantil mais uma vez repetem-se nas séries iniciais, modificando-se, no entanto, a predominância de cada uma delas: no Quadro nº 15, o maior número de dissertações preocuparam-se em discutir o jogo livre e o jogo dirigido, enquanto que no Quadro nº 16, a ênfase da discussão recaiu sobre a defesa dos jogos didáticos para aprendizagem de conceitos.

Na subcategoria nº36, a dissertação nº 3 (CARLETO, 2000), entende que quando o jogo é educativo precisa ser dada a liberdade ao aluno para que as regras sejam sugeridas e sejam criadas no próprio grupo de crianças, deve haver o controle interno das regras do jogo que são determinadas pelos próprios jogadores, caso contrário, se verifica a atitude coercitiva na forma de dirigir as atividades, e já não é jogo, mas torna-se trabalho.

A autora discute a questão do jogo ou instrução, segundo Kishimoto:

A prioridade do processo de brincar é apresentada como um outro critério que distingue o jogo. O jogo só é jogo, quando a criança pensa apenas em brincar. Ao brincar, a criança se concentra na atividade, esquecendo-se do mundo à sua volta. De acordo com o critério de livre escolha, o jogo é jogo apenas quando é selecionado livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário torna-se ensino ou trabalho.

Finalmente, todo jogo tem controle interno. São os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando se utiliza um jogo educativo na sala de aula, sem que o aluno tenha liberdade, não há controle interno, pois ele é aplicado de maneira coercitiva. Há, nesse caso, apenas o ensino, a direção do professor.

Esses critérios permitem detectar se as atividades escolares, desenvolvidas nas salas de aula, caracterizam-se como jogo ou trabalho. (KISHIMOTO apud CARLETO, 2000, p. 38-39).

A autora destaca ainda que, nas brincadeiras, os aspectos da vida da criança tornam-se temas de jogos, e, na escola, tanto o conteúdo a ser ensinado quanto o papel do adulto, devem ser planejados para atender as reais necessidades da criança.

A dissertação nº7 (RABIOGLIO, 1995), entendendo que o jogo é um recurso de ensino, considera a forma que o professor organiza e orienta a atividade. O professor em um jogo, como por exemplo, o jogo do quebra-cabeça, precisa descobrir como mantê-lo com um fim em si mesmo e, ao mesmo tempo, utilizá-lo como meio educacional:

[...] mesmo quando o aluno escolhe e propõe, este fato é o resultado de uma decisão prévia do professor; além disso, enquanto a tarefa é realizada, o professor também intervém, também atua: dá diretrizes, propõe idéias, observa, corrige, sugere, explica, etc. (COLL, 1987 apud RABIOGLIO, 1995, p. 74).

A autora também enfatiza a função lúdica e a educativa presente no jogo na sala de aula, devendo a escola saber uni-las. Neste sentido, referenciando em Kishimoto, afirma :

[...] conciliar a liberdade, típica dos jogos, com a orientação própria dos processos educativos [...] Desde que não entre em conflito com a ação voluntária da criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na

seleção dos brinquedos e na interação com as crianças (KISHIMOTO, 1994 apud RABIOGLIO, 1995, p. 75).

Referenciando-se a essas duas possibilidades, a autora reitera que deve haver a garantia de um ambiente na sala de aula para que o jogo seja vivido. Outro aspecto igualmente importante é com respeito ao direcionamento do jogo, que não pode ser imposto, sob o risco de tornar-se então outra atividade, porque se torna solitária, um jogo de fazer o que o professor pede.

Deve ser levado em conta em uma atividade como o jogo, o tempo, individual e coletivo, o que remete ao professor o desafio de saber conciliar e respeitar os tempos das crianças nos grupos. Neste aspecto, a autora entende que o professor terá o papel de investigador, comprometido com as aprendizagens dos alunos, aproveitando as situações de jogo ricas para gerar interações produtivas, já que os alunos questionam, levantam hipóteses, discutem e aprendem. Poderá o professor ter nesse contexto, segundo a autora, no jogo um aliado para corrigir uma idéia ou defendê-la, sendo mais eficaz do que expressá-la no quadro ou no livro de exercícios.

Na dissertação nº 10, Ramos (1997) também destaca a contradição que existe entre as duas funções do jogo educativo: a lúdica e a educativa. Como conciliar a liberdade do jogo com a direção, orientação, característica dos jogos educativos?

Esses jogos, utilizados como recurso didático, remetem-nos ao caráter de intencionalidade e premeditação do adulto, que acaba por imprimir-lhe uma marca de tarefa ou trabalho. Nas interações de caráter pedagógico, essa premeditação deverá estar presente na organização do tempo, dos materiais e do espaço no qual as crianças se movimentam. Essa interferência não impede que a ludicidade, o jogo, com a peculiaridade que lhe é intrínseca, de envolvimento genuíno dos parceiros possa e deva ocorrer no espaço institucional, embora a sua realização, de certo modo, seja dirigida. (RAMOS, 1997, p. 37-38).

Nas interações que tenham caráter pedagógico, é necessário organizar o tempo, os materiais, o espaço no qual as crianças se movimentam. Em uma das escolas observada, os jogos eram utilizados em momentos específicos, tais como: na hora da roda, no tempo livre, na hora da chegada. Dependendo da maneira como o professor direcionava a atividade, esta podia caracterizar-se como dever e perder sua função lúdica. Na hora denominada “do dever” dos jogos de mesa como, por exemplo, o baralho de tabuada, conforme o encaminhamento do professor poderia tornar-se outra função que não jogo, como por exemplo, em situações que

as crianças estavam saturadas e queriam mudar a atividade, neste momento, se não fosse permitido tornava-se obrigatoriedade.

Na dissertação nº11, Marques (1997) observa que a brincadeira só era considerada na escola quando instrumentalizada e usada como recurso didático para alcançar resultados pedagógicos esperados pelos professores. Aponta a interdição e a falta de liberdade dos alunos, mesmo nos poucos momentos de brincadeiras livres, no recreio na escola. Nas aulas em que ocorriam brincadeiras: artes, esportes e na recreação e passeios, a mesma situação se verificava, porém, os alunos eram submetidos a aulas expositivas e as brincadeiras eram fiscalizadas em nome da disciplina.

Passamos agora a Subcategoria nº37. A dissertação nº3 (CARLETO, 2000) considera que deva ser respeitado o jogo pelo seu valor educacional, porém, não se pode fazer do jogo uma atividade repetitiva e enfadonha para o aluno, valorizando, por exemplo, a cópia e a repetição; mas algo que faça sentido para a criança e um espaço em que ela possa brincar.

A autora questiona o porquê da não utilização do jogo didático como recurso metodológico para minimizar o fracasso escolar no ensino da matemática, já que o jogo seria um meio de formar e reformular conceitos. O brinquedo educativo é considerado instrumento que tem seu mérito na conquista dos conhecimentos. “Através dele, por exemplo, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo seria mais bem trabalhada e evitaria que as crianças pequenas tivessem a sensação de monotonia ou fadiga”. (CARLETO, 2000, p. 45).

Os autores a que se referencia a pesquisadora atestam a importância da atividade lúdica como forma de possibilitar um ambiente que oportunize o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ao tratar do tema aprendizagem, tendo o processo das brincadeiras como aliados, a autora reporta-se a Vygotsky, destacando a importância das atividades lúdicas realizadas em grupo para o processo do aprendizado.

Aos nossos alunos cabe a função de dominar as letras, os números, as ciências, todavia, é necessário que este domínio não seja adquirido de maneira abstrata e, por vezes, de forma enfadonha pela criança. Poder pensar e tratar as coisas como um jogo, como algo lúdico, muitas vezes faz mais sentido para a criança. (CARLETO, 2000, p. 25).

Na dissertação nº4, Barreto (1999) faz a crítica à aprendizagem no modelo tradicional, que não tem sido um processo que pressupõe dinâmica e flexibilidade, mas sim se constitui em um modo fragmentado de impor conceitos aos alunos. A autora ressalta a valorização da prática construtivista e sócio-interacionista, em que se destacam as interações sociais. Na escola investigada, a autora identificou uma prática educativa realizada por meio de projetos

pedagógicos, que contemplam atividades lúdicas. As atividades faziam parte da prática pedagógica escolar, utilizadas como recurso de construção da aprendizagem e avaliação. Nas diferentes disciplinas da 1ª série: ciências, matemática, português, estudos sociais, artes, educação física, eram realizados os projetos, que demonstraram ser uma forma ativa, criativa, vivencial e lúdica de ensino e aprendizagem.

Ao investigar as possibilidades das atividades lúdicas serem utilizadas como recurso de ensino e de avaliação de aprendizagem na escola, a autora afirma que, embora a atividade lúdica seja incluída como mero recurso didático, a pesquisa realizada na escola 1-2-3, deixou claro que esta pode ir além de um mero recurso, atuando como um elemento de mediação no processo de ensino-aprendizagem. O conceito de lúdico vai além de jogo, brinquedo ou brincadeira, e serve para subsidiar as aprendizagens.

É válido ressaltar que as atividades lúdicas possibilitaram formar conceitos, relacionar idéias, estabelecer relações lógicas, desenvolver a expressão oral e corporal, integrando-nos ao nosso próprio eu, em consequência, à sociedade, como um todo. (BARRETO, 1999, p. 118).

Neste sentido, nas operações da disciplina de matemática, os jogos foram utilizados como recursos de ensino, sendo realizados com motivação nos alunos:

Por meio dos jogos, pela experiência de alguns especialistas na matemática, as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia: os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. (BARRETO, 1999, p. 120).

As interações sociais foram destacadas durante o trabalho realizado pela pesquisadora, corroborando para o desempenho significativo do processo de ensino-aprendizagem:

As interações sociais de um modo geral, e em particular as que ocorreram no âmbito escolar, foram apontadas como um caminho através do qual tornou-se possível incrementar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo o impacto da escola na trajetória de vida dos alunos. À medida que se consegue estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos pelos alunos, num processo de articulação de novos significados, o trabalho pedagógico ganha vida, renasce trazendo a alegria e o prazer de estudar. (BARRETO, 1999, p. 123-124).

A dissertação nº7 (Rabioglio, 1995) considera o jogo uma ferramenta do ensino aprendizagem na escola, quando o relaciona com conteúdos que parecem estanques ao serem

abordados isoladamente. Isto acontece porque o jogo é uma forma de aproximar o que o aluno sabe, conhece, ou seja, o seu universo, ao conhecimento e aos conteúdos curriculares. Sobre a utilização do jogo pelo professor, como recurso didático, a autora entende que o próprio termo já define seu caráter instrumental, não do jogo e sim da escola. Enfatiza que a escola deve instrumentalizar o aluno, por isso o jogo é um meio educacional na escola, mas nem sempre isto ocorre de modo satisfatório, pois, segundo a autora:

[...] o professor, com a intenção de oferecer aos alunos uma escola agradável e divertida (tão diferente da escola por ele vivida), propõe-lhes situações didáticas, às quais chama de jogo, que carecem de objetivos, regras e desafios verdadeiros. (RABIOGLIO, 1995, p. 76).

A autora critica o uso do mesmo como forma de transmitir conteúdos e fixá-los, o que implica a descaracterização do jogo e da área do conhecimento, assim como sua possibilidade de ser instrumento de pensamento. O professor, na ânsia de ensinar, acaba direcionando mais os conteúdos:

[...] utiliza, muitas vezes, o material ou as regras de um jogo determinado, a serviço de diferentes conteúdos curriculares, sem se dar conta de que pode desse modo estar descaracterizando o jogo. Um exemplo bastante frequente ocorre com o nosso velho conhecido “dominó da tabuada”. Sem entrar no mérito dos métodos utilizados para o ensino da tabuada, é preciso conhecer o dominó. Antes de utilizá-lo para qualquer outro fim. Quantas peças há no jogo? Quais são elas? Existem peças idênticas? O que faz com que seja assim? Enfim, qual a estrutura que faz esse jogo simples e estratégico ao mesmo tempo? (RABIOGLIO, 1995, p. 92).

Na pesquisa, a autora não utiliza os autores soviéticos como referência para sua análise, mas enfatiza uma abordagem sócio-cultural do jogo:

os alunos precisam por em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa;
os alunos tem problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe a produzir,
o conteúdo trabalhado mantém a sua característica de objeto sociocultural real sem transformar-se em objeto escolar vazio de significado social.
a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível. (WEISZ, 1989 apud RABIOGLIO, 1995, p. 87-88).

A autora não desconsidera o aspecto social da aprendizagem, mas respeita uma posição que defende a construção das operações matemáticas dentro de uma lógica mais

cognitivista da aprendizagem, compreendendo o conhecimento lógico-matemático como universal:

A teoria de Piaget também é contrária ao pressuposto comum de que os conceitos numéricos podem ser ensinados pela transmissão social, como o conhecimento social (convencional), especialmente o ato de ensinar as crianças a contar [...] A origem fundamental do conhecimento social é as convenções construídas pelas pessoas. A característica principal do conhecimento social é de que possui uma natureza amplamente arbitrária [...] Assim como o conhecimento físico, o conhecimento social é um conhecimento de conteúdo e requer uma estrutura lógico-matemática para sua assimilação e organização... As pessoas que acreditam que os conceitos numéricos devem ser ensinados através da transmissão social falham por não fazerem a distinção fundamental entre o conhecimento social e o lógico-matemático [...] As palavras um, dois, três, quatro são exemplos de conhecimento social. Cada idioma tem um conjunto de palavras diferente que serve para o ato de contar. Contudo, a idéia subjacente de número pertencente ao conhecimento lógico-matemático é universal. (KAMII, 1994 apud RABIOGLIO, 1995, p. 136).

A dissertação nº10 (RAMOS, 1997) acredita que se pode conciliar o uso do jogo como recurso metodológico, sem deixar de desenvolver o sujeito na sua totalidade. Por intermédio do jogo, da brincadeira, o sujeito vai constituindo-se e desenvolvendo-se em todos os níveis: cognitivo, emocional e afetivo. As crianças podem aprender muito mais nas atividades lúdicas, realizadas com seu grupo, do que com folhas mimeografadas, estanques e monótonas.

O jogo é assumido com a finalidade de “desenvolver habilidades de resolução de problemas, possibilitando a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos; executar jogadas segundo este plano e avaliar sua eficácia nos resultados obtidos.” (RAMOS, 1997, p. 122).

É possível analisar se um determinado jogo utilizado como recurso metodológico em sala de aula é realmente um jogo pela preservação da liberdade da criança nos jogos. Segundo a autora:

[...] na maioria das vezes, apesar de ter regras e envolver o perder e ganhar ele, não passa de mais uma atividade de classe, com fins específicos de ensino-aprendizagem, e que nem sempre considera outros aspectos da criança que se revelam em uma ‘atividade real de jogo, ou de brincadeira. (RAMOS, 1997, p. 23).

Quando defende os jogos utilizados como recurso pedagógico, a autora tenta conciliar a função lúdica com a função educativa, pois dessa forma garante que estes não sejam transformados em atividade didática ou um dever a ser cumprido pelo aluno. O paradoxo é

eliminado, segundo a autora, quando se preserva a liberdade da criança, na prática pedagógica: “desde que não entre em conflito com sua ação voluntária, a ação intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos materiais e na interação com as crianças”. (RAMOS, 1997, p. 38).

Analisando uma situação específica de utilização do jogo como recurso de ensino, observou as aulas de uma das professoras que utilizava jogos para o ensino da matemática. As atividades eram planejadas pela professora e incluíam jogos que trabalhassem os conceitos básicos. A pesquisadora constatou que a função lúdica desses jogos continuava presente, mesmo sendo tratados como recurso metodológico, voltados para o ensino. A autora cita uma atividade na qual a professora usou jogos para as crianças compreenderem o mecanismo da divisão. Na atividade, de divisão com palitos a pesquisadora assim descreve:

Não havia regras preestabelecidas regendo a ação do sujeito; não havia o ganhar e o perder; não havia o prazer característico de estar em um jogo. Havia satisfação das crianças porque estavam, de certo modo, se divertindo. Isto tornava a atividade lúdica, ou seja, prazerosa. Mas não a transformava em um jogo. Porém, à medida que as crianças determinaram uma regra para a resolução das contas, estabelecendo uma espécie de competição, criaram um jogo. E justamente essa atitude de iniciar, manter e desenvolver a atividade que diferencia o jogo livre do jogo como recurso metodológico. Quando o sujeito que brinca é quem inicia e mantém a atividade, ainda que o material tenha fins pedagógicos, esse jogo é espontâneo. Quando o jogo realizado na sala é iniciado, mantido e desenvolvido pelo professor, então aí ele, configura-se como um jogo didático, um recurso metodológico de ensino-aprendizagem. (RAMOS, 1997, p. 82-83).

Lembrando que a ação pedagógica intencional deve levar em consideração a escolha da criança na sua participação da atividade, bem como a liberdade para a escolha de qual jogo quer usar, cabe ao professor substituir por outra atividade que também possa contemplar aqueles resultados quando esta não quiser jogar. Do contrário, segundo a autora, a finalidade de resgatar a dimensão lúdica no instrumento de ensino perde o sentido:

Acreditamos que qualquer ato coercitivo no sentido de impor brincadeiras e jogos à criança, sem lhe dar possibilidades de escolha, fará com que essas atividades percam completamente seu caráter lúdico e passem a visar apenas a questão educacional, desconsiderando a importância do prazer, da alegria, da inventividade que existe no ato lúdico e que favorece o aprendizado pelo erro, além de estimular a exploração e a solução de problemas. Além do que, essa atitude do professor (ser coercitivo) não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno tão necessários na constituição da personalidade do indivíduo. (RAMOS, 1997, p. 40).

Na dissertação nº8, Miranda (2000), utilizando o referencial piagetiano, trata da questão das contribuições que o jogo pode dar para o processo pedagógico, no sentido de torná-lo ser mais motivador e alegre. Observando as situações de jogo em sala de aula e analisando as categorias: cognição, fala, afeição, motivação e criatividade, na sua pesquisa registrou situações em que os alunos vivenciaram no jogo cooperação, interação, percepção, abstração, amizades, sensibilidade, alegria, interesse, ânimo, imaginação, criação, entre outras. A categoria que teve destaque foi cognição, apresentada ao lado da socialização.

Na dissertação nº13, percebemos que Bueno (1997), tendo como referência teórica a concepção piagetiana de desenvolvimento, propõe uma ação educativa pelo lúdico e pelo jogo, em que destaca o aspecto cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor das crianças. Critica a supervalorização do conhecimento quantitativo presente nas escolas, em detrimento da ludicidade:

Verifico hoje em nossas escolas a super valorização do conhecimento quantitativo, deixando-se de lado aspectos simples, mas essencialmente importantes para o desenvolvimento harmonioso da criança na sua totalidade. Observando as crianças verifica-se que é urgente voltar às nossas raízes, buscando na simplicidade lúdica, a essência do ser.
Sei que assumir tal postura não é fácil, pois o que se vive hoje é um academicismo onde fala-se muito em criatividade, desenvolvimento integral; mas como ser criativos se só aprendemos a copiar? (BUENO, 1997, p.3).

A autora procura demonstrar que o lúdico é um auxiliar importante como recurso didático pedagógico para a prática educativa, sugerindo que os professores, a partir dos jogos espontâneos das crianças, assumam a direção para recriá-los e adaptá-los, observando para isso a diferença que existe entre o jogo e brinquedo e o trabalho e experimentação. O objetivo é empreender, assim, a exploração dos conteúdos, entre eles os matemáticos, lingüísticos e lógicos, além do meramente simbólico e lúdico.

Concluindo a discussão sobre o jogo livre e dirigido, verificamos que as dissertações coincidem em algumas questões: no fato de apontarem a necessidade da escola tornar o jogo educativo, respeitando, entretanto, a liberdade e as necessidades da criança. Criticam o modelo formal da cópia e repetição da didática, buscando oferecer novas possibilidades de uso do jogo, sem torná-lo cansativo. Questionam a forma como professor organiza a atividade, alertando para que não se caracterize como autoritária, perdendo então a atividade sua função lúdica.

Quanto à defesa dos jogos com ênfase no aspecto cognitivo, todas as dissertações defendem o valor educacional do jogo, ressaltando o cuidado para que este não se torne uma

atividade de cópia ou meros exercícios repetitivos. Conforme o referencial teórico utilizado, entretanto, diferentes argumentos são utilizados para esta defesa: ênfase no desenvolvimento da inteligência da criança ou na mediação realizado pelo educador. Evidencia-se novamente a mescla das idéias de Piaget e Vygotsky em algumas dissertações.

Confrontando-se as informações apresentadas sobre a educação infantil e sobre as séries iniciais, podemos constatar que em ambas, os níveis de ensino são enfatizados como tentativas de superação da dicotomia jogo livre e dirigido, concluindo que o que permite o jogo assumir sua dimensão educativa é o fato do professor saber interferir, organizar as atividades lúdicas e não se referenciar em uma prática coercitiva.

Vale reiterarmos novamente as observações de Elkonin (1998), Zhukóvskaia (1982), Usova (1976), Jukovskaia (1990), Bondarenko e Matúsik (1987), concordantes no sentido da forma como se deve dar a intervenção do professor no jogo, de maneira que não o descaracterize, tampouco que se altere o argumento, o conteúdo do jogo, que deve ser criado pelas crianças. Depois que o jogo inicia, o professor tem que ter o cuidado de não fazer interferências no transcurso da interpretação de papéis que venham a destruir a imagem criada pela criança na sua fantasia. Neste caso, o professor auxilia, mas de maneira participativa, sem que a sua intervenção possa bloquear a iniciativa das crianças. Isto abre também a possibilidade do educador conhecer as particularidades das crianças que se mostram no jogo, sua personalidade, suas emoções, o que lhe permitirá refletir sobre melhor forma de realizar a mediação com as crianças.

Ortega (1995) entende que a forma mecanicizada de sistematizar a prática educativa na escola, com objetivos de introduzir conteúdos acabam envolvendo ações do professor que parecem ser pouco refletidas e imprudentes, no sentido de reconhecer que a criança, no jogo, precisa certa condição psicológica, que se caracteriza como o espaço lúdico, terá que ter a liberdade de errar e, mesmo assim, sentir-se à vontade e segura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, novamente relembro o trabalho do tecelão, que continuamente se faz presente na representação sobre este trabalho. Nesse tecer, o aprendizado reuniu conhecimentos, transpôs obstáculos, venceu o tempo, e finalmente agora, já poderá oferecer seu labor a serviço daqueles a quem dele necessitar.

O desenho que nosso trabalho pôde traçar compõe uma trama que foi pensada e construída ao longo de uma historicidade que pudemos participar, reunindo-lhe alguns dados.

As idéias aqui traçadas são resultados das tramas que foram se configurando no tapete. Nesse conhecer, a criança foi destacada como um sujeito de direitos, completo, único e dialético. Ao mesmo tempo, percebemos entranhadas concepções espontaneístas, bem como naturalistas da criança e de sua atividade principal que é o brincar.

Na configuração final deste trabalho procuramos responder as perguntas que nortearam a investigação. As dissertações que trabalham o jogo na educação infantil apresentam diferenças em relação àquelas que enfocam o jogo nas séries iniciais? Quais são essas diferenças? Como o jogo é visto na passagem da educação infantil para as séries iniciais? O que se entende por jogo como recurso instrucional, didático ou metodológico? Como as produções têm descrito o papel mediador do jogo no processo de aprendizagem e suas relações com a atividade imaginativa no desenvolvimento das crianças? As produções resgatam a atividade lúdica como elemento que auxilia no desenvolvimento não só da inteligência, mas no conjunto do desenvolvimento do sujeito, de sua personalidade como totalidade?

Com relação às diferenças na abordagem do jogo, entre a educação infantil e as séries iniciais, o que se verifica, é que na educação infantil há uma defesa das brincadeiras livres e uma crítica à escolarização precoce e, ao mesmo tempo, uma preocupação para que se cuide também dos aspectos educacionais e do desenvolvimento da criança. Nas séries iniciais do ensino fundamental, diminuem as preocupações com jogos livres, as dissertações apresentaram maior ênfase no desenvolvimento do jogo como recurso visando aprendizagem de conteúdos, à didática, onde se destacam os aspectos cognitivos. Os jogos são vistos na escola com finalidade exclusivamente educativa e assim justifica-se pela função da escola de ser lugar de desenvolvimento dos conhecimentos e sistematização dos mesmos.

Destaca-se em ambas as dimensões da educação, tanto na educação infantil como no ensino fundamental, o ponto de vista crítico dos autores ao analisar a verticalização das

relações professor-aluno e a necessidade da participação do professor nas brincadeiras das crianças. Encontramos também um saudosismo enfatizado pela necessidade de se tornar a educação mais lúdica.

De forma geral, acreditamos que as produções apresentaram críticas à educação tradicional, cuja ênfase está na sistematização monótona defendendo que o uso do jogo torna motivadora a aprendizagem. Procuraram trazer a atividade lúdica como elemento que auxilia nos processos do desenvolvimento do sujeito enfocando o aspecto cognitivo, bem como o social. Porém em ambos os níveis de ensino, houve pouca ênfase no desenvolvimento da personalidade, enquanto totalidade no desenvolvimento dos processos superiores. Essa falta se registrou, sobretudo, nas dissertações que enfocaram as séries iniciais do ensino fundamental, enfatizam com pouca frequência a importância dos jogos protagonizados, na formação da personalidade também para o desenvolvimento das crianças escolares.

Alguns trabalhos apontaram na pesquisa etnográfica registros das falas das crianças, tornando-se trabalhos inovadores por investigar as representações da própria criança, de suas falas sobre o brincar, e não apenas o que os adultos pensam sobre elas. Não identificamos trabalhos que tivessem a análise da constituição das culturas infantis, a partir das representações das próprias crianças, mas entrevistas, sobre sua concepção de jogo e importância do brincar na escola, em uma abordagem que tem a preocupação em resgatar o lúdico na escola, enfatizando uma educação que não vise apenas resultados, mas qualidade no sentido mais humano, que respeite o direito da criança brincar na escola.

Em nossa compreensão, hoje as pesquisas estão começando a rever a forma de entender a criança; esta deve ser ouvida e suas interpretações passam a ter importância. O olhar dos adultos acerca da criança na perspectiva tradicional era o de vir a ser; a compreensão da criança como alguém incompleto, não contempla a sua participação na construção de sua história e cultura. Constata-se que alguns pesquisadores começam a pensar sobre as manifestações infantis como possibilidades de indicar o melhor caminho para as práticas educativas, ou seja, as particularidades da infância, tais como a brincadeira, a fantasia e a imaginação e a infância traduzida pelas próprias crianças. Acreditamos que esses indicadores apontam algumas das possibilidades para pensarmos uma prática pedagógica com base nos interesses, necessidades e desejos das próprias crianças.

Acreditamos que a criança no estatuto de sujeito de direitos desbanca o sentido único e homogenizante que as relações de produção e consumo convencionam, pois elas, na sua espontaneidade, transgridem, tiram as máscaras dos fetiches do consumo, revelando aos adultos seus habituais condicionamentos já naturalizados pela ideologia. Essa possibilidade de

conceber a criança rompe com o paradigma linear, que a experiência racional advogou, esse que delimita temporalmente seu amadurecimento, enquadrando também o modo de entender como a criança pensa, preocupou-se em adaptar a criança ao meio, sem levar em conta a necessidade da criança em transformar esse meio.

A lógica escolar de socialização inclina-se à racionalização e a diminuição do brincar, contrapondo brincar e estudar, tendendo também à padronização do comportamento da criança. Por outro lado, a ação da criança, tende a romper com esse padrão, já que no seu movimento de criação, elas transgridem essa lógica mecânica.

Consideramos que pela atividade lúdica, pela imaginação, criação e fantasia, é possível propor uma aprendizagem da linguagem pedagógica que seja crítica dessa massificação da realidade contemporânea, apontando como possibilidade à recuperação do olhar sensível, procurando ver com os olhos do coração, “ou seja, aquilo que faz um rosto, uma paisagem ou um objeto nos falar”. (JOBIM E SOUZA, 1994, p.145).

Acreditamos que o trabalho pedagógico deve pautar-se nos direitos da criança, que passa também pela relação que se estabelece entre professor e aluno, e como essa relação pode ter uma condição mais humana e menos autoritária. Conhecimento e sentimento precisam andar juntos. Particularmente na educação infantil e na sua transição para as séries iniciais do ensino fundamental, a compreensão que o professor tem do papel do jogo, do brinquedo, da atividade criadora da criança coloca-se como imperativo ético para os mesmos.

Lembrando o fato de as crianças urbanas em geral terem modelos prontos como televisão e ainda outras de melhores condições econômicas terem o vídeo game e computadores como fortes concorrentes do brincar livre, destacamos que esses são também mediadores instrumentais de socialização das crianças e cumprem na contemporaneidade um papel importante, definindo outras formas de brincar e que se incluem nas criações das crianças. Apontamos para o efeito do consumo e das informações indiscriminadas invadindo espaços lúdicos on-line. Pensamos que a escola poderia ser um espaço também para trazer uma leitura lúdica, crítica e mais lírica da vida, que incluísse nas suas preocupações pedagógicas o efeito do consumo na educação das crianças, que vemos reproduzirem-se nas práticas. Pensando sobre essas práticas, acreditamos que podemos partir da sensibilização do olhar, na sensibilização das crianças. Possibilitando-lhes a sua expressão livre de restrições e deixá-las recriarem a partir de suas experiências, idéias, linguagem, imaginação, utilizando-se dos mais variados instrumentos que possibilitem perceber cores, cheiros, texturas, sons, experimentar os sentidos.

A este respeito parafraseando Forquin:

O papel das atividades estéticas na aprendizagem do meio ambiente consiste em dar ênfase aos aspectos mais diretamente sensoriais e sensíveis: ensinar as crianças, através de exercícios sistemáticos de variações de estímulos, por exemplo, a perceberem as aparências como aquilo que são, e não como indicadores com vistas a comportamentos utilitários. Isto porque em nossa percepção comum costumamos perceber mal, muito depressa, muito superficialmente [...] (FORQUIN, 1982 apud MARTINS, 1992, p. 29).

Além de aprendizagem de conteúdos voltada ao aspecto intelectual, por que não aprender a desenvolver também outras qualidades presentes também em nossa cognição, na dimensão da emoção e da sensibilidade, que são a rigor, aspectos da cognição humana?

Quanto às educadoras, consideramos a possibilidade de desenvolver a sua expressão, sua autoria, quando a maioria das professoras não passou por esse processo, por terem internalizado muitas vezes a cultura de que não sabem como fazer, na crença de que criar é privilégio de alguns gênios, e não concebida como processo. Segundo Vygotsky (1999), o processo de criação se faz a partir da modificação do velho e da criação do novo pelo processo imaginativo.

Essa busca da própria expressão vai além do simples fazer, mas de trazer a sensibilidade para a forma. Somente com a experiência no sentir que se possibilita o acesso a esse espaço dentro de nós. Com base nas experiências sensíveis soltamos o controle que a mecanicidade nos condiciona e podemos ver com olhos mais críticos as contingências da padronização e do fazer instrumental.

A herança cultural sobre o desenvolvimento infantil da criança foi sendo construída teórica e ideologicamente em práticas cotidianas na educação infantil, cujas preocupações se voltam para o desenvolvimento cognitivo da criança, as experiências racionais ou lógicas, muito mais que para as experiências imaginativas e lúdicas e destas conhecendo pouco seu valor para o desenvolvimento integral da criança. A experiência lúdica e imaginativa pode ser uma via possível de pensar a criança para além dos ditames da racionalização.

Sabemos também que a curiosidade é a chave que possibilita que o inusitado surja na dialogicidade do cotidiano, na relação de aprendizagem. Trabalhar de modo a trazer reflexão e aprendizagem real com o verdadeiro sentido que se insere na busca, no valor autêntico que nos pertencem é um direito genuíno. A curiosidade domesticada e burocratizada só poderá alcançar, na melhor das hipóteses, uma memorização mecânica na aprendizagem.

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a

capacidade de conjecturar, buscar compreender o objeto e a razão de ser do mesmo. A capacidade de curiosidade, da inquietação é vida, é o que move a consciência e, portanto, nos faz humanos, permitindo-nos a apropriação da cultura da humanidade. Assegurar esse direito à criança, à sua imaginação ao seu processo de criação lúdica é reconhecê-la enquanto sujeito de direitos. Ao contemplá-la como sujeito produtor de cultura, colocando-a no momento presente, dando-lhe voz, muda-se o enfoque, ela é autora de sua história, é criadora, não num tempo futuro, nem passado, mas no presente.

Uma questão se coloca nesta reflexão: como lidar com a relação autoridade-liberdade nesse exercício de ser humano, do direito de descobrir o mundo e participar ativamente dele. O respeito e a ética entram nessa reflexão. Uma prática docente autoritária não poderá contar com a criatividade do educando. Não se pode esperar que o mesmo revele o desejo de aventurar-se, de confiar em si mesmo, porque este entusiasmo poderá ficar escondido nos recônditos do ser da criança por medo.

Snyders (1988) sonha com uma escola que não negue nas suas práticas as alegrias da infância e dê o respeito ao sujeito - criança. Vale refletir o porquê de tirarmos o direito da criança de o ser simplesmente. Será que não temos que rever o nosso sistema de crenças sobre o brincar, sobre o que é ser livre, o que é realmente ser neste mundo? Não serão nossos preconceitos, nossa mala carregada de distorções perceptivas de nossa cegueira paradigmática na atividade docente que embotada emperra o direito do outro de ser ele mesmo na qualidade de ser livre e alegre, e exercer essa curiosidade que é a vida dentro da escola?

A esse respeito, Paulo Freire, ao prefaciando a obra de Snyders (1996), lembra que a alegria na escola é possível e necessária e vai gerar uma alegria maior que é a alegria de viver. O tempo na escola não pode ser enfadonho, onde a criança espera que logo termine, onde se conta o tempo, os minutos, na espera que aquela enfadonha e monótona vivência termine e enfim possa partir escola afora rumo a vida. Concluindo então que a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver, lembrando que é na escola que a criança passa o tempo maior de sua vida. Segundo este educador, a escola precisa transformar-se, condição necessária para sua confiança institucional, de forma tal que, nas palavras de Snyders, “a visão do futuro não seja um meio de eliminar a alegria e o progresso presentes” (SNYDERS, 1981, p. 252).

Será incorrigível, não seria o caso de diminuir a burocracia e a mecanização? Viver a alegria na escola significa mudá-la, lutar para melhorar, aprofundar a mudança. É necessário que percebamos em nós a distorção perceptiva de nossa mecanicidade, é, portanto, imprescindível que os professores ressignifiquem em si mesmos as distorções presentes na sua prática. Essas ações não conscientizadas levam às práticas alienadas, onde não se toma

consciência da necessidade do encontro com o outro – a criança.

É necessário por isso um pensar mais dinâmico, mais reflexivo, é preciso mudar a percepção, para deste modo, visualizar o outro como ele realmente é, e não a partir de preconceitos, crenças, ou medos. E poder estar aberto ao diálogo e dar voz à criança, respeitando-a na sua humanidade. É sabido que só permitimos ao outro ser livre se em nós percebemos este estado de liberdade, bem como os outros estados, de felicidade, alegria, prazer e de *ser simplesmente*. Nesse estado de ser e de se colocar frente ao outro é possível vê-lo na sua inteireza e aceitá-lo profundamente como o é, sem a necessidade de ter que modificar algo, como se estivesse errado. Aqui não é mais necessária a autoridade que é garantida pelo medo no exercício do poder, mas, no seu lugar há a compreensão, empatia (sentir o que o outro sente), respeito e ética.

Acreditamos que a mudança das práticas poderia estar ancorada na formação dos professores que privilegie, nas políticas de formação do educador da infância, não só a dimensão ética, mas também, o lugar do jogo, da brincadeira, enfim, do lúdico na constituição do ofício de professor como sujeito histórico, capaz de ação e reflexão em sua mediação pedagógica com a criança. E que, com base nessa compreensão, possa estabelecer processos educativos em que a criança seja compreendida nas suas múltiplas dimensões: como sujeito histórico e social, contemplando seus sentimentos, valores e sua cultura infantil, desde uma representação social da mesma como sujeito de direitos. Assim, a atividade lúdica pode potencializar o desenvolvimento da criança na sua totalidade, permitindo que se estabeleçam e trabalhem desde as relações sociais até as questões instrumentais do conhecimento, em especial, seu potencial imaginativo e constituidor de sua consciência como sujeito histórico-social.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.
- BONDARENKO, A. K.; MATÚSIK, A. I. **La Educación de Los niños en el juego**. Habana: Pueblo y Educación, 1987.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, DF: CNE, MEC, 1998.
- DUARTE, Newton. **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskyana. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- ELKONIN, Danil. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ENGELS, Friedrich. _____. **Anti-Duhring**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976
- _____. **A Dialética da Natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FACCI, Marilda G. D. Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: Em busca de uma Psicologia Marxista da Educação. In DUARTE, Newton. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Cap. 4.
- FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- JENKS, Chris. Constituindo a Criança. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto: Afrontamento, n. 7, p. 185-216, 2002.

JOBIM E SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. Resignificando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma Contribuição Crítica à Pesquisa da Infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 39-55.

JUKOVSKAIA, R. I. **La Educación Del Niño En El Juego**. Habana: Pueblo y Educación, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1998.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (Org.) **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, Sonia. **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. Pesquisando Infância e Educação: Um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 13-38.

_____. Direitos da criança e projeto político-pedagógico. In: _____ ; BASÍLIO, Luís Cavalieri. **Infância Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 51-81.

LEONTIEV, Aléxis N. et al. **Linguagem Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste. **Aprendiz da Arte**: Trilhas do sensível olhar pensante. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

ORTEGA, Rosário. **Jugar y Aprender**: Uma estratégia de intervención educativa. Sevilla:

Díada Editora, 1995.

PESSOA, Fernando. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto; Pinto, Manuel (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança-UM, 1997.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In ZAGO, Nadir (Org.). **Itinerários de Pesquisa, Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza B. Estatuto de Sujeito, Desenvolvimento Humano e Teorização sobre a Criança. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 3.

SNYDERS, Georges. **Escola Classe e Luta de Classes**. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1981.

_____. **Alegria na Escola**. São Paulo: Manole, 1988.

_____. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. Lisboa, Portugal: Livros Horizontes, 1984.

USOVA, A. P. **La Enseñanza en el Círculo Infantil**. Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1976.

VALA, Jorge. A análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto S.; PINTO, José M. (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1986. p. 101-128.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras Escolhidas**, Tomo II. Madrid: Visor, 1993.

_____. **Imaginación y Creación en la edad infantil**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

_____ et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone-Edusp, 1988.

ZHUKÓVSKAIA, R. I. **El Juego e Su Importância Pedagógica**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

ANEXOS

Dissertação nº 1

Autora: Eliana Maria Magnani

Conceitos Utilizados:

Utiliza a definição dos autores, apontando as definições de brincar e jogar como sinônimos brinquedo está relacionado à brincadeira, e esta a ação de brincar. Adota a concepção de brincar como forma espontânea e natural da criança.

Os autores defendem o brincar utilizado na sala de aula.

Huizinga: A idéia de que com o crescimento populacional a escola torna-se massificada e também racionalista e estruturada.

“[...] A palavra “escola” tem por trás dela uma história curiosa. Originalmente significa “ócio”, adquirindo depois o sentido exato oposto de trabalho e preparação sistemática, à medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que os jovens tinham de dispor de seu tempo, e levando extrato cada vez mais amplo de jovens para uma vida cotidiana de rigorosa aplicação, da infância em diante[...]” (HUIZINGA 1971 apud MAGNANI, 1998: p. 38).

O brincar é visto como direito da infância. As crianças são tolhidas do seu direito de brincar porque realizam muitas atividades extras que envolvem sua formação para o futuro, e incluindo o brincar substituído por passeios no shopping, TV, vídeo game, computador.

Brincar e jogar são utilizados como sinônimos: Piaget os utiliza para se referir ao brincar.

“O jogo não é inato e se aprende no convívio social”.(BARBATO CARNEIRO, 1997 apud MAGNANI, 1998: p.47).

“Quando o jogo é utilizado para ensinar algum conteúdo específico, deixa de ser jogo e torna-se procedimento metodológico.” (BARBATO CARNEIRO, 1997 apud MAGNANI, 1998, p.47). Neste caso, porém, se a escolha for das crianças será considerada uma atividade lúdica.

Afirma a autora que os autores apresentados no seu trabalho defendem que o brincar possui várias funções: emocional, intelectual e social. Considera que essas funções estão interligadas.

Referenciando Kamii, apresenta o brincar para o desenvolvimento da autoconfiança.

Para Brougère, segundo a autora, o brincar se aprende:

“A brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portanto de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar”.(BROUGÈRE apud WAJSKOP 1995 apud MAGNANI, 1998, p. 25).

Dissertação nº 2

Autora: Ana Flávia Araújo Pinho

Conceitos Utilizados:

A brincadeira é abordada relevando o aspecto social, o relacionamento interpessoal das crianças e entre elas e os adultos.

Utiliza a definição de jogo de Elkonin, Vygotsky e Piaget e Wallon.

“Dentro da abordagem sócio-interacionista, usa o mesmo termo “jogo”, embora este esteja utilizado apenas em referência ao jogo protagonizado ou jogo de papéis. Para ele, este jogo é uma forma particular e mais desenvolvida de atividade lúdica, capaz de remeter a criança a um tipo peculiar de conhecimento, como por exemplo, conhecer as diferentes culturas e à maneira como esta mesma criança se apropria e metaboliza esta realidade, representando-a. “ (ELKONIN, 1980 apud PINHO, 2001: p. 30-31).

Referenciando-se a Vygotsky, apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, para explicar a criação do jogo.

Apresenta na concepção piagetiana, a divisão dos jogos em três tipos: exercício, símbolo e regra.

Usa os termos: “brincadeira de faz-de-conta”, brincadeira protagonizada”, “brincadeira de papéis”, “jogo simbólico”, “brincadeira infantil”, “lúdico”. Não distingue os termos, utiliza o conceito dos autores.

O valor do brincar como atividade livre da criança.

Tratando do jogo simbólico aproxima Wallon e Vygotsky:

“O que torna possível este jogo simbólico é exatamente a capacidade que o indivíduo tem de opor à realidade uma réplica, ou seja, de manipular as relações entre a realidade e a sua significação”.(PINO, 1996 apud PINHO, 2001, p. 36).

A autora acrescenta que Wallon enfatiza o processo de diferenciação eu-outro, na constituição do sujeito, considerando que o autor tem uma compreensão do funcionamento psicológico da criança como espaço para o jogo do faz de conta.

Dissertação nº 3

Autora: Eliana Aparecida Carleto

Conceitos Utilizados:

Define os termos jogo, brinquedo e brincadeira, atividade lúdica, de acordo com Piaget, Vygotsky, Friedmann, Kischimoto, Huizinga e Brougère.

A autora utiliza lúdico como expressão que serve de sinônimo dos termos: jogo, brincar e brincadeira.

Destaca os critérios definidores de jogo de acordo com Piaget, os quais iremos apresentar de maneira sucinta: o primeiro deles é de o jogo ter um fim em si mesmo, o segundo é do jogo ser uma atividade espontânea, não controlada e oposta ao trabalho. O terceiro refere-se a busca do prazer no jogo, a autora entende que:

“Esta busca deve ser concebida como subordinada à assimilação do real do eu, por exemplo, a assimilação, de acontecimentos penosos pela sua repetição na situação de jogo. O prazer lúdico seria a expressão afetiva desta assimilação.” (PIAGET, 1975 apud CARLETO, 2000, p. 36).

O quarto critério é falta de organização no jogo, porque ele é, de acordo com a autora, diferente da estrutura organizada que se verifica no pensamento sério. O quinto diz respeito a que no jogo ocorre a libertação dos conflitos:

“Dentro dessa perspectiva, na área de jogo, a criança utiliza seu domínio sobre os objetos: brinca de fazer alguma coisa que, na realidade, foi feita a ela; organiza-os de tal forma que se supõe proprietária dos destinos da vida, transformando, assim, passividade em atividade.” (PIAGET, 1975 apud CARLETO, 2000, p. 36).

O sexto critério refere-se à intervenção de motivos que são acrescentados na ação da criança.

“Enfim, Piaget constata, no jogo, a possibilidade da criança exercitar o mundo tal como ela vê e resolver certos conflitos que a incomodam nele. Destaca a importância do contato da criança com os objetos do meio, possibilitando a ação e a interiorização desta ação, fundamentais para a construção do conhecimento. Também considera importante o aspecto social, o contato com outras crianças e o próprio objeto como fatores que beneficiam o desenvolvimento.” (PIAGET, 1975 apud CARLETO, 2000, p. 36).

Faz referência ao conceito de brinquedo no desenvolvimento da criança destacando Vygotsky sobre sua referência à criação da situação imaginária:

“Já na idade pré-escolar, geralmente de dois a seis anos, as crianças deparam-se com desejos impossíveis de se realizar imediatamente. A fim de resolver essa tensão, a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. Esse mundo é chamado, por Vygotsky, de brinquedo.” (VYGOTSKY, 1998, apud CARLETO, 2000, p. 29).

“No brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. O brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo de uma grande fonte de desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1998 apud CARLETO, 2000, p. 31).

A concepção de jogo segundo Huizinga, como liberdade, ação voluntária do ser humano. O jogo é livre, quando sujeito a ordens deixa de ser jogo. Só se caracteriza como jogo quando a ação voluntária do ser humano está presente.

Dissertação nº3

“Dos valores atribuídos ao jogo, os mais freqüentes são: divertimento, descontração, não sério, recreação, brinquedo. Não raro, o jogo é associado à falta de compromisso. É interessante observar que esses valores verificados no senso comum contrapõem jogo e trabalho, em certa medida, são alimentados por uma moral do trabalho, pois o trabalho é visto como esforço, seriedade, produção e satisfação”. (CARLETO, 2000, p.40).

Os autores a que se referencia a pesquisadora atestam a importância da atividade lúdica como forma de possibilitar um ambiente que oportunize o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Referenciando-se a Bandet e Sarazanas a autora entende que:

“Os brinquedos são instrumentos, simultaneamente, inspiradores e acessórios do jogo. As autoras defendem a importância de todos os meios de educação estarem se informando sobre os objetos que possam ajuda-los nessa atividade construtiva, que é a brincadeira. Elas acreditam que as brincadeiras são grandes aliadas para o conhecimento do caráter da criança e que não se pode conhecer nem educar uma criança sem saber nem porque, nem como ela brinca. Também não se pode esquecer que a brincadeira é parte da criança, é uma necessidade vital. Dizem elas: um objetivo do educador é ensinar a criança a jogar bem o jogo da infância”. (BANDET; SARAZANAS, 1973 apud CARLETO, 2000, p.43-44).

“Elas definem como brinquedo educativo o instrumento de valor elevado para a conquista dos conhecimentos. Através dele, por exemplo, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo seria mais bem trabalhada e evitaria que as crianças pequenas tivessem a sensação de monotonia ou fadiga”. (BANDET; SARAZANAS, 1973 apud CARLETO, 2000, p. 45).

Dissertação nº 4

Autora; Maribel Oliveira Barreto

Conceitos Utilizados:

Adota a definição de Luckesi acerca da atividade lúdica:

“A atividade lúdica é aquela que propicia a plenitude da experiência [...] O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita e quem a vivencia em seus atos”. (LUCKESI, 1998 apud BARRETO, 1999, p. 18).

Atividade lúdica: aquela que propicia a plenitude da experiência. Leva em conta tanto o desenvolvimento interno do sujeito quanto às interações dele com o meio. O conceito vai além de atividade lúdica como sinônimo de: jogos, brinquedos ou brincadeira. Mas a atividade lúdica pode subsidiar as aprendizagens, sendo recurso de ensino.

Dissertação nº 5

Neuza Bezerra Museka

Conceitos Utilizados:

O lúdico é visto como: “uma fonte de estímulo para o desenvolvimento cognitivo, mas seja qual for sua ligação com o lúdico, julgamos importante o termo pela sua função cultural”. (MUZEKA, 1995, p. 3).

Jogo e desenvolvimento do corpo. Utilizando Le Bouch a autora afirma:

“O educador mediante uma atitude não diretiva garantindo uma certa liberdade no jogo espontâneo, permite ao educador realizar sua experiência do corpo, indispensável ao desenvolvimento das funções mentais e sociais”. (LE BOUCH, 1986 apud MUZEKA, 1995, p.3).

Referenciando Rosamilha, a autora entende o lúdico como traço da personalidade:

“O lúdico é um traço de personalidade que persiste da infância até a juventude e a idade adulta, com função muito importante no estilo cognitivo do indivíduo”. (ROSAMILHA, 1977 apud MUZEKA, 1995, p.4).

“Os jogos e brinquedos pelo seu caráter de atividade divertida, permitem assegurar a ligação do indivíduo às satisfações imediatas, necessárias ao desenvolvimento intrínseco do ser humano” (ROSAMILHA, 1977 apud MUZEKA, 1995, p.4).

Ao fazer uso do conceito de Huizinga extrai o seguinte:

“O lúdico aparece e se manifesta como algo irracional supralógico, vinculado a uma terminologia freudiana ao princípio do prazer”. (HUIZINGA, 1990 apud MUZEKA, 1995, p. 5).

A autora afirma que o conceito que Huizinga dá para o lúdico está significando o mesmo que jogo e brinquedo.

A autora utiliza lúdico segundo cada autor, mas não distingue os termos, qual é sua posição.

A educação que desperte as potencialidades latentes da criança: Esta concepção de educação sugere que se utilize uma pedagogia do jogo, que seja complementar da pedagogia do trabalho. Desperta a potencialidade latente, na criança.

Dissertação nº 6

Autora: Débora Sampaio Peixe

Conceitos Utilizados:

São apontados usos diversos do termo, de acordo com a forma utilizada pelos autores. Para a autora, o jogo estará significando:

“Um objeto que funciona como suporte de uma simulação de brincadeira que envolve regras. Por outro lado, é dotado de outra especificidade, o brinquedo é um objeto que funciona como outro tipo de suporte em situação de brincadeira. São entendidos como objetos, como tipos de materiais lúdicos. De outro modo, a brincadeira é compreendida como atividade livre e espontânea pela própria criança e que poderá ter no brinquedo um suporte para suas representações”. (PEIXE, 1999, p. 41).

O conceito de cultura lúdica, segundo Brougère amplia o conceito de lúdico. A autora acrescenta que a cultura lúdica irá envolver elementos externos que estarão influenciando a brincadeira:

“Atitudes e capacidades, cultura e meio social, bem como os brinquedos, reconhecidos pelo autor como objetos de uma apropriação. Para o autor, nossa cultura lúdica está muito orientada para a manipulação dos objetos. Sendo assim, ela evolui, em parte, sob o impulso de novas manipulações, novas estruturas de brincadeiras, novas representações”. (BROUGÈRE 1995 apud PEIXE, 1999, p. 88).

Dissertação nº 7

Autora: Marta Baptista Rabioglio

Conceitos Utilizados:

Utiliza o conceito de jogo segundo diferentes concepções dos autores, apresentando o jogo como uma atividade autônoma e característica da infância, porque expressa a forma como a criança vê o mundo e como busca compreendê-lo.

Utiliza os termos: jogo e jogar, não se referindo a brincadeira ou ao brincar.

A autora assim explica:

“Isto talvez se deva ao fato de que ao trabalharmos com professores ou com crianças, partimos sempre de jogos e, mais especificamente de jogos de regras (segundo, como veremos os concebe Piaget). Concordamos, contudo, que o termo brincar pode ser ainda mais amplo. Nas línguas dos nossos próprios interlocutores, Huizinga, Caillois, Wallon e Piaget, que são a holandesa e a francesa, essa distinção não se faz necessária, pois o mesmo verbo respectivamente jouer e spielen, é usado para designar tanto jogos como brincadeiras”. (RABIOGLIO, 1995, p. 35).

Para Huizinga, jogo é:

“Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e delimitados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana [...] mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”. (HUIZINGA, 1980 apud RABIOGLIO, 1995: p. 37).

A autora faz referência a concepção de jogo segundo Wallon:

“Chama de jogo a atividades muito diversificadas, por assimilação do que é considerado jogo para o adulto. Isto é, uma atividade prazerosa, que distrai, algo que se opõe à vida séria e ao trabalho. Esse contraste não faz sentido para a criança que ainda não trabalha, sendo o jogo toda sua atividade. Assim, a atividade infantil é lúdica por natureza, pelo estado do seu sistema nervoso. Desse modo, toda atividade em estado nascente é lúdica, no sentido de ser autônoma, isto é integrada, não subordinada. Esse lúdico expressa, portanto, tanto liberdade como imaturidade”. (WALLON, 1981 apud RABIOGLIO, 1995, p. 41).

Segundo a autora, Wallon subdivide os jogos em quatro grupos funcionais: jogos de ficção, de aquisição e de fabricação. Esses jogos não apresentam seqüência fixa, nem se excluem, pois contribuem para que a criança conheça a si e ao seu meio.

A autora explica que para Piaget:

“Os jogos se encaixam sempre em uma, duas ou três das seguintes estruturas: exercício, símbolo ou regra. Os jogos de construção, também por ele analisados, não constituem uma estrutura à parte, mas articulam-se aos demais, como forma fronteira entre o jogo e a atividade adaptada”. (PIAGET 1978 apud RABIOGLIO, 1995, p. 44).

“O jogo é segundo as diferentes concepções apresentadas, uma atividade autônoma característica da infância, na medida em que expressa a maneira como a criança vê o mundo (meio físico e cultural) e busca compreendê-lo”. (RABIOGLIO, 1995, p. 47).

Dissertação nº 8

Autor: Simão de Miranda

Conceitos Utilizados:

Distinguem no universo dos objetos lúdicos, os brinquedos dos jogos: o jogo pressupõe uma função como fator determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso. O brinquedo não tem uma função precisa, é suporte das brincadeiras (que é o ato de brincar), que a criança manipula livremente e o usa sem regras que o condicionam. A atividade lúdica, segundo o autor, pode ser compreendida como uma ação física ou mental, que poderá estar utilizando recursos materiais ou não, mas, amparada por regras que possibilitam a sua realização. Para Piaget:

“É a existência das regras na situação de jogo que presume a inter-relações dos agrupamentos sociais e das pessoas. O jogo é um espaço social, portanto supõe normas”. (PIAGET apud RABIOGLIO, 1995 apud MIRANDA, 2000, p. 30).

Na pesquisa o autor define a atividade lúdica, como uma ação física ou mental, que pode envolver os recursos materiais ou não, que é amparada por regras que irão conduzir a sua realização.

“[...] levanto o seguinte conceito: atividade física ou mental, utilizando materiais concretos ou não, amparados por regras, imbuída de objetivos, seja ela realizada com brinquedos ou não”. (MIRANDA, 2000, p. 151).

O autor utiliza o conceito de jogo e brinquedo, referenciado em Brougère: “O jogo traz em si a existência de uma utilidade, uma serventia, nele contida antes mesmo de sua aproximação pelo jogador. O jogo, por conseguinte, serve a um alvo”. (BROUGÈRE, 1997 apud MIRANDA, 2000, p. 31).

“[...] distingue, no conjunto dos objetos lúdicos, os brinquedos dos jogos”.

Aquilo que é chamado de jogo (jogos de sociedade, de construção, de habilidades, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo. (BROUGÈRE, 1997 apud MIRANDA, 2000: p. 31).

Quanto ao brinquedo, o autor também se pauta em Brougère:

“[...] em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza.” (BROUGÈRE, 1997 apud MIRANDA, 2000, p. 31).

Segundo o autor para Evans:

“Lúdico é uma categoria geral de toda as atividades que têm características de jogo, brinquedo e brincadeira. O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é o objeto manipulável e a brincadeira, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo. Jogar também é brincar com o jogo. O jogo pode existir por meio de brinquedo se os ‘brincantes’ lhe impuserem regras”. (EVANS, 1979 apud MIRANDA, 2000, p. 32-33).

Depreende-se destes conceitos, segundo o autor que, o jogo, brinquedo e brincadeira têm conceitos diferenciados, mas que estão em relação, enquanto o lúdico é o que agrupa todos os outros conceitos.

O autor destaca que “o jogo entendido como uma atividade física e/ou mental, amparada por regras, praticada com recursos materiais ou não, é o objeto da pesquisa”. (MIRANDA, 2000, p. 13).

Dissertação nº 9

Autora: Cristina Carballera Otero

Conceitos utilizados:

A autora faz a distinção dos termos: jogo, brinquedo e brincadeira e discute a polissemia do termo. Utiliza conceitos de Vygotsky, Piaget e Wallon os quais aprofunda e tem sua posição própria, também cita Elkonin, mas não aprofunda.

Para a autora:

“Brincadeira, jogo e atividades lúdicas, são utilizados como sinônimos, referindo-se ao comportamento ou ação de brincar independente do tipo de brincadeira, enquanto a palavra brinquedo, será utilizada sempre como referência ao objeto concreto utilizado como suporte da brincadeira”. (OTERO, 1996, p.13).

A autora refere-se às várias definições de jogo, e que para se usar a palavra jogo, é necessário informar o sentido que está sendo empregado.

Para os autores referenciados pela pesquisadora:

“Jogo como forma particular de atividade das crianças[...]”. (ELKONIN, 1984 apud OTERO, 1996, p.13).

“Concluimos que no brincar a criança cria uma situação imaginária. [...] A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ter um jogo com regras formais estabelecidas a priori”. (VYGOTSKY, 1991 apud OTERO, 1996, p.13).

“Utilização das coisas por uma atividade que tem em si mesma a sua finalidade[...]” (PIAGET, 1951 apud OTERO, 1996, p.14).

“Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo, acompanhada de um sentimento de tensão e de uma alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.” (HUIZINGA, 1971 apud OTERO, 1996, p. 21).

“O brinquedo é assim, um fornecedor de representações manipuláveis de imagens com volume”. (BROUGÈRE, 1995 apud OTERO, 1996, p. 21).

“O brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, sobretudo técnica das coletividades”. (BENJAMIN, 1969 apud OTERO, 1996, p. 24).

“O jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança”. (KAMII; DEVRIES, 1991 apud OTERO, 1996, p. 45).

A autora utiliza o termo atividade lúdica infantil. A questão do prazer que a atividade lúdica proporciona, para a autora não deve ser utilizado para caracterizar a brincadeira infantil, porque para Vygotsky, o prazer, nem sempre está presente na brincadeira. A autora irá limitar-se a discutir o jogo dentro dos referenciais teóricos dos autores referenciados.

Dissertação nº 10

Autora: Rosemary Lacerda Ramos

Atividade lúdica é uma atividade humana que tem finalidade de obtenção de prazer.

Conceitos Utilizados:

A autora considera que a realização do lúdico se dá no jogo. Como a autora faz o recorte para a pesquisa, considera:

“Atividade lúdica, toda e qualquer atividade humana que tem como finalidade obter prazer, satisfação, alegria. Isto abrange tanto jogos, desde os mais simples aos mais elaborados, quanto às brincadeiras infantis e até mesmo aquelas ações que não considerariamos como jogo ou brincadeira, mas que tem como finalidade à satisfação, o prazer, a alegria. Portanto, a ludicidade está presente na vida do homem, independente de sua idade. Função social, etc. e para compreender esta atividade que parece simples e comum por se referir à diversão e ao entretenimento, é necessário a percepção do significado, portanto depende da relação com esse todo.” (RAMOS, 1997, p. 19).

Para Huizinga atividade lúdica é:

“É uma atividade livre, conscientemente tomada e não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”. (HUIZINGA, 1993 apud RAMOS, 1997, p. 18).

O foco de interesse não são as atividades lúdicas na sua totalidade, mas suas manifestações: como o jogo, as brincadeiras, no contexto escolar. Sobre brincadeira:

“Atividades caracterizadas por uma liberdade total de regras, executando-se as impostas pelo próprio indivíduo que brinca, pelo envolvimento solto da fantasia e pela ausência de objetivos fora da atividade em si”. (BETTELHEIM, 1988 apud RAMOS, 1997, p.12).

Segundo a autora, o conceito de jogo para Bettelheim:

“é compreendido como uma atividade que, em geral, é competitiva e caracteriza-se por regras de consenso, não raras ditadas de fora, por uma exigência de usar os instrumentos da atividade do modo para o qual foram criados e não como a imaginação ditar e, freqüentemente, por um objetivo ou propósito externo à atividade em si, como por exemplo, o de ganhar”. (BETTELHEIM, 1988 apud RAMOS, 1997, p. 12).

Conceito de Criança: Considerados seres sociais e distintos. Na interação com o meio constróem o conhecimento, com as atividades lúdicas manipulam os dados da realidade e reelaboram ao mesmo tempo em que os transformam.

Dissertação nº 11

Autora: Edite Colares Marques

Conceitos Utilizados:

Faz a distinção dos termos: jogo, brinquedo e brincadeira e discute a polissemia do termo.

A autora selecionou como conceito a ser utilizado por ela a brincadeira unida ao significado do brincar, do jogo e do brinquedo. Considera o brincar como:

“toda a atividade envolvida pelo universo lúdico, da fantasia e à regra”. (MARQUES, 1997, p.51).

Para definir jogo, brincadeira, a autora utiliza o referencial teórico dos autores: Brougère, Claparède, Piaget, Vygotsky, Benjamin.

“Tratar a brincadeira aqui é vê-la no conjunto das relações sociais”. (Marques, 1997, p. 48).

Vygotsky, segundo a autora:

“condiciona a brincadeira à regra e à imaginação, limitando dessa forma, a brincadeira à imaginação fictícia da criança. Para ele o brincar responde a necessidade de realização de desejos impossíveis de serem satisfeitos, que condicionando real ao fictício, através da imaginação são modificados – pelo brincar infantil.” (VYGOTSKY, 1994 apud MARQUES, 1997, p. 47).

De Claparède a autora retira o conceito de que o jogo é um instrumento de desenvolvimento mental, colocando-o em uma categoria relacionada ao conteúdo e os processos de desenvolvimento, procurando observar os aspectos biológicos, bem como os culturais.

Utilizando o referencial teórico de Walter Benjamin, a autora traz o conceito de brincadeira e brinquedo como forma de designar o objeto material e atitude de brincar com o mesmo sentido.

“o brinquedo surge aqui como instrumento de liberdade das crianças e adultos determinado pelo imaginário.” (WALTER BENJAMIN, 1984 apud MARQUES, 1997, p. 47).

Ao referenciar-se a Brougère, a autora entende que o brinquedo ganha significado com a brincadeira, pois é considerado suporte de uma representação e brincadeira:

“uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo.” (BROUGÈRE apud MARQUES, 1997, p. 47)

Ainda sobre o brinquedo e sobre o conceito de jogo a autora afirma:

“O brinquedo é um objeto manipulado livremente, sem estar condicionado à regra. O jogo, ao contrário, é que seria determinado por regras”. (MARQUES, 1997, p. 48).

Segundo a autora a brincadeira é abordada por autores como uma “aliada no processo de construção cultural, que redonda em componentes importantes da identidade cultural das diferentes sociedades”. (MARQUES, 1997, p. 48).

“é definido justamente pela aquisição de regra e marca a chegada da abstração na brincadeira. O brinquedo é o objeto material promovedor do jogo e da brincadeira. Na verdade, é ele o suporte sobre o qual a brincadeira se apóia.” (MARQUES, 1997, p. 51).

Dissertação nº 12

Autor: José Alfredo Debortoli

Conceitos Utilizados:

O brincar para o autor:

“não é um comportamento infantilizado e imaturo. Tanto meninos quanto meninas vivem de forma séria. Trabalham duro e se esforçam para freqüentar a escola.” (DEBORTOLI, 1995, p. 105).

Conforme observa o autor, para as crianças que vivem no universo investigado, a brincadeira:

“é todo aquele divertimento inventado, momentos que fazem valer qualquer material e espaço que disponham para criar alguma coisa gostosa de fazer: brincar de descer grama com papelão nos parques, onde costumam vender alguma coisa, equilibrar dentro do ônibus no caminho para o centro da cidade”. (DEBORTOLI, 1995, p. 10).

A brincadeira é ressaltada pelo autor como linguagem que as crianças investigadas encontram para se apropriar da realidade, e onde o mundo da cultura manifesta-se.

“A brincadeira é o próprio mundo de cultura em expressão: conhecimentos, valores, regras e todas as suas formas de diálogo e trocas uns com os outros”. (DEBORTOLI, 1995, p.106).

“A brincadeira é percebida por eles mesmos como algo que vivem e inventam o tempo todo. [...] Brincar, dessa maneira, não é necessariamente fazer alguma coisa para se divertir, mas ter o tempo à disposição para ficar à toa”. (DEBORTOLI, 1995, p.109).

“Brincar é, sobretudo uma experiência de convívio. Neste sentido quando penso nas brincadeiras, imediatamente vejo-me remetido à idéia de grupos: suas trocas, papéis e hierarquias, através das quais constróem seu mundo”. (DEBORTOLI, 1995, p. 113).

Dissertação nº 13

Autora: Maria Joana Bueno

Conceitos Utilizados:

A autora faz referências a vários autores que serão apontados e os conceitos que foram utilizados. (utiliza o referencial teórico de Piaget, Huizinga, Chateau, Cañeque, Freinet, Shiller, Freud, Leif e Brunelle). Sobre a teoria do jogo no processo de desenvolvimento da criança de Piaget, a autora faz a seguinte referência:

“Esta teoria está relacionada ao desenvolvimento da inteligência. Utiliza o jogo como técnica educativa útil ao desenvolvimento da criança, como técnica terapêutica. O jogo está relacionado com todos os aspectos do desenvolvimento infantil. Pode fornecer elementos para estudo e descobertas pertinentes à aprendizagem e está vinculado ao desenvolvimento da criança e do adolescente”. (BUENO, 1997, p. 32).

Da teoria psicanalítica, a autora faz a seguinte síntese:

“Utiliza o jogo livre junto com associação verbal. [...] O jogo auxilia na liberação de energias reprimidas, facilitando a descoberta de sentimentos, e conflitos desconhecidos. No jogo a criança pode expressar abertamente seus sentimentos e conflitos, descobrindo a causa de determinados comportamentos”. (BUENO, 1997, p. 32).

“Para facilitar a liberação da energia interior é necessário proporcionar atividades lúdicas aumentando o potencial reflexivo, criativo e transformador que, certamente, elevará o nível de confiança, sensibilidade e liberdade. Para que isto aconteça, é preciso que o professor se utilize do lúdico e do jogo.” (BUENO, 1997, p. 20).

Sobre o jogo para Freinet:

“Valoriza o jogo como atividade educativa, propõe o trabalho jogo, mas nunca o jogo em si. O jogo é essencial no homem e na criança [...], é uma espécie de explosão e libertação”. (FREINET, 1974 apud BUENO, 1997, p. 30).

Para a autora:

“A ludicidade modifica práticas humanas e pedagógicas”. (BUENO, 1997: p. 32).

“O jogo é uma atividade espontânea e natural”. (BUENO, 1997, p. 54).

“O jogo é uma forma de desenvolvimento intelectual, satisfazendo as necessidades essenciais e naturais da criança.” (BUENO, 1997, p. 51).

O lúdico é entendido como uma atividade inerente ao ser humano, como uma marca de expressão natural do ser. O jogo também é visto como fator de cultura, tanto gerador como fazendo parte dela.

“Considero ainda que a ludicidade modifica práticas pedagógicas e terapêuticas, contribui para o desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor das crianças sendo também fator gerador e componente de cultura”. (BUENO, 1997, p. 29).

Contrapõe-se ao trabalho não sendo valorizado na nossa sociedade capitalista. O jogo e a ludicidade, na opinião da autora, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor das crianças.

“Acredito que o jogo, a atividade lúdica, gera energia vital tanto na criança como no adolescente, produzindo pureza de sentimentos e emoções, liberando energia. Isto exige alto grau de concentração que desperte e reaviva os mecanismos da inteligência, possibilitando o desenvolvimento da liberdade, favorecendo a educação dos sentimentos”. (BUENO, 1997, p. 18).

“Acredito que o lúdico é o caminho para que a criança se desenvolva e possa aprender e solucionar problemas de forma satisfatória”. (BUENO, 1997, p. 52).

“O lúdico mostra os valores pessoais de cada um, está interligado a natureza humana, se deixar à criança sem jogos, na escola é o mesmo que amarrá-la diante do mundo, é privá-la da própria vida, pois mesmo calada apenas em pensamentos, ela está fazendo seus jogos mentais”. (BUENO, 1997, p. 52).

Dissertação nº14

Autor: Marcelo de Brito

Conceitos Utilizados:

Utiliza o lúdico significando jogo, o brincar. Entende o lúdico como:

“energia essencial: a energia lúdica, ou seja, aquelas sensações que perpassam os nossos estados brincantes”. (BRITO, 1998, p. 15).

“O brincar como um manifesto fugaz ao campo racional, foi paulatinamente banido das preocupações centrais da existência e da cientificidade”. (BRITO, 1998, p.16).

Utilizando-se do conceito de Huizinga, o autor afirma que:

“o ser humano ao incorporar um estado brincante envolve-se de uma essência lúdica que resiste a toda espécie de interpretação racional lógica, pois o segredo da ludicidade, está num campo de domínio tão subjetivo que se torna impossível, o entendimento racional das expressões de alegria, prazer, divertimento, agrado, pois estas o compõe como se fora um segredo”. (HUIZINGA, 1971 apud BRITO, 1998, p.17).

Ao manifestar o pensamento de Schiller o autor observa que:

“É no jogo somente nele, que o homem se torna completo e desdobra de uma só vez a sua natureza sensível e racional. Quando o homem se encontra em estado lúdico, poderá desenvolver-se plenamente em suas potencialidades totais, capacitando-se para a contemplação e construção do belo”. (SCHILLER, 1995 apud BRITO, 1998, p. 17).

“O lúdico se vê importante na percepção de que os processos criativos que se passam no homem, e somente no homem, constituem um jogo, uma brincadeira, diferentemente da funcionalidade que caracteriza o brincar nos animais”. (LORENZ, 1986 apud BRITO, 1998, p 18).

O brincar como fenômeno humano: jogo, brinquedo e brincadeira, são categorias dotadas de potencial lúdico, brinquedo enquanto “fonte lúdica para a humanidade”. (BARTHES, 1980 apud BRITO, 1998, p. 19).

“O jogo não pretende criar nada, não se visa um produto final, prevalece a incerteza lúdica e o prazer do trajeto”. (BRITO, 1998, p.22).

De acordo com o autor, para Caillois:

“O brinquedo opõe-se à vida real, por isso é qualificado como frívolo”. (CAILLOIS, 1958 apud BRITO, 1998, p. 56).

Dissertação nº 15

Autora: Carla Rizzo

Conceitos Utilizados:

Brincadeira assumida como algo sério, dentro da proposta walloniana:

“Quando é bem orientada, poderá, contribuir para seu desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, entre outros”. (RIZZO, 1996, p.16).

“O jogo simbólico ajuda a criança a organizar e estruturar suas imagens mentais”. (WALLON, 1968 apud RIZZO, 1996, p. 91).

“O conteúdo imaginativo nada mais é do que um reflexo do mundo real, como mostram desenhos, histórias e brincadeiras de faz-de-conta das crianças do maternal”. (RIZZO, 1996, p. 91).

“A atividade mental das crianças se manifesta essencialmente por meio de atos motores ou da linguagem. [...] ao fazer o gesto de embalar sua boneca, imagina, pelo movimento, fazê-la adormecer. É como se os movimentos contivessem idéias. Neste caso, também, está presente a reprodução de condutas que prevalecem em seu meio social. Quando a criança se põe a falar, a imitar seus ídolos (pai, mãe, educador, Batman, etc.) vai descobrindo e redescobrimdo a si mesma e ao outro (seu personagem), ao mesmo tempo que se diverte. Assim enriquece o seu próprio eu e experimenta nas situações imaginárias, fora de uma situação real, o que pode ajuda-la na adaptação ao mundo exterior. Daí a necessidade de o maternal ser um espaço que favoreça situações em que a criança possa manifestar suas impressões, sentimentos, vontades e idéias, por meio de conversas e brincadeiras.” (RIZZO, 1996, p. 92).

O jogo simbólico permite à criança dispor do poder que, como ela percebe, os adultos possuem.” (WALLON, 1979 apud RIZZO, 1996, p. 87).

“As brincadeiras de faz-de-conta promovem a aproximação entre as crianças, além de introduzi-las na prática de papéis sociais. São atividades importantes para o desenvolvimento social, psíquico e mental da criança”. (RIZZO, 1996, p. 109).

“Para Wallon, o jogo seria uma etapa da sua evolução total (na criança), a qual se decomporia facilmente em períodos sucessivos. Efetivamente, confunde-se facilmente com toda a sua atividade, enquanto esta se mantém espontânea e não recebe seu objeto das disciplinas educativas”. (WALLON, 1968 apud RIZZO, 1996, p. 110).

Dissertação nº 16

Autora: Gilmara Lupion Moreno

Conceitos Utilizados:

Discussão sobre que a concepção de criança irá acompanhar a que se tem sobre o jogo:

“jogo, brinquedo e a brincadeira, enquanto objeto (com um fim em si mesmo e ou como meio) a ser conhecido pelo sujeito cognoscente e bem como a contribuição do lúdico no ato de conhecer, pois a criança busca caminhos, alternativas para brincar, conhecer e conhecer-se, transformar-se e transformar o mundo à sua volta. Daí uma das nossas razões em insistir no binômio criança e lúdico. A nossa idéia de jogo está relacionada a essa concepção de infância indo além da questão de conceito no sentido restrito do termo, isto é, se para o adulto é a criança um ser histórico, social cognoscente, teremos a idéia e uma prática de jogo, no sentido, de ser mesmo um direito, uma necessidade, algo de valor para a infância. Se a criança é vista como um adulto em miniatura, uma página em branco a ser preenchida, um ser ignorante, teremos uma concepção de jogo, como algo supérfluo, inútil, um momento de descanso das atividades consideradas sérias”. (MORENO, 2001, p. 56).

A autora faz referência a Brougère ao conceito de jogo e sua polissemia. Segundo a autora, para Brougère o brinquedo é a ausência de um sistema de regras que funciona na sua utilização, organizando o jogo:

“O brinquedo não é a materialização de um jogo, mas uma imagem que evoca um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular conforme sua vontade”. (BROUGÈRE, 1998 apud MORENO, 2001, p. 57).

A autora concorda com Brougère sobre que o uso da palavra jogo parece marcado por tensões, pois ele:

“ora se fixa mais ao aspecto de não sério, de futilidade ou ao contrário, reivindica o sério para se associar, por exemplo, à atividade educativa”. (BROUGÈRE, 1998 apud MORENO, 2001, p. 57).

“Entendemos que o lúdico; jogo, brinquedo e brincadeira, atividades sérias, de suma importância para o desenvolvimento infantil, revestido de uma função educativa, epistemológica capaz de contribuir na construção e reconstrução de novos conhecimentos, entendidos também como fonte de prazer, de liberdade, de criação. É o jogo um direito da criança imprescindível na prática pedagógica do educador infantil”. (MORENO, 2001, p. 71).

A autora considera que “atividades lúdicas” são: a música, a literatura, o pintar, o desenhar, tudo o que seja capaz de provocar prazer, diversão.